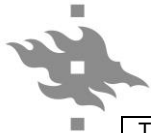


Nujuamista ja nojailua: Opettajat koulun kosketuksia kielentämässä

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma / Kasvatustiede
Sivuainetutkielma / Suomen kieli
Huhtikuu 2020
Tuovi Kangas

Ohjaajat: Liisa Tainio & Tiina Onikki-
Rantajääskö



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Tuovi Kangas		
Työn nimi - Arbetets titel Nujuamista ja nojailua: Opettajat koulun kosketuksia kielentämässä		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede / Suomen kieli (sivuaine)		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten peruskoulussa toimivat opettajat kielentävät koulussa tapahtuvia kosketuksia. Tarkastelin, millaisilla verbeillä ja millaisissa kehyksissä opettajat puhuvat opettajien oppilaisiin kohdistamasta kosketuksesta, oppilaiden opettajaan kohdistamasta kosketuksesta tai oppilaiden välisestä kosketuksesta. Kehyksillä tarkoitetaan kielellisten ilmausten taustana toimivia toiminnan alueita, jotka ilmentävät koulun kosketuskulttuurin eri ulottuvuuksia. Tarkastelun kohteina kielennyksissä olivat muun muassa kosketuksen osapuolten semanttiset roolit sekä opettajien suhtautuminen kosketuksiin.</p> <p>Menetelmät. Tutkimuksen aineistona oli 19 Koskettava koulu -hankkeessa kerättyä haastattelua, joissa opettajat vastasivat koskettamiseen liittyviin kysymyksiin. Metodeina ja tutkielman teoreettisina lähtökohtina toimivat diskurssianalyysi ja kognitiivinen kielentutkimus. Verbien konteksteja ja merkitystä kuvaamaan käytettiin kognitiivisen semantiikan kehys-käsitettä, kun taas kosketuksen osapuolien osallisuutta kosketustapahtumaan kuvattiin semanttisten roolien avulla.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Opettajan oppilaisiin kohdistaman kosketuksen kielennyksissä verbit liittyivät suurimmaksi osaksi läheisyyden kehykseen, mutta usein myös koulutyön, väkivallan tai seksuaalisen kosketuksen kehykseen. Koulutyön kehykseen sisältyi erilaisia kosketuksia: rajoittavaa, järjesteleväää, ohjaavaa sekä rutiini- ja tapakosketusta. Opettajat toimivat agentteina erityisesti verbeissä, jotka kuvasivat oppilaan olkapäälle, hartioihin tai selkään kohdentuvaa kevyttä kosketusta, kättelyä, taputtelua tai syliin ottamista tai sylissä pitämistä. Opettajat häivyttivät agenttiivisuuttaan eri tavoin läheisissä kosketuksissa. Opettajien käyttämistä verbeistä saattoi päätellä, että oppilaisiin kohdistetussa kosketuksessa on läsnä sosiaalinen kontrolli ja usein myös väärinymmärryksen pelko.</p> <p>Oppilaiden kosketukset kielennettiin väkivallan, läheisyyden ja näpräämisen kehyksiin liittyviksi. Oppilaiden välistä kosketusta kuvaavat verbit liittyivät suurimmaksi osaksi väkivallan kehykseen. Käytetyimmät verbit liittyivätkin tönimiseen, tappelemiseen ja potkimiseen. Opettajaan kohdistetussa kosketuksessa painottuivat läheisyyden kehykseen liittyvät verbit: <i>halata</i>, <i>istua sylissä</i> ja <i>tehdä ylävitosia</i>. Oppilaiden opettajaan kohdistuneiden kosketusaloitteiden kielennyksissä opettajat mielsivät kosketuksen helposti ärsyttäväksi. Oppilaiden aloitteellinen koskettaminen hahmottui opettajien puheessa sukupuolittuneeksi ilmiöksi: läheinen ja hellä kosketus esitettiin tytöille ominaisena, kun taas väkivaltainen kosketus pojille ominaisena.</p>		
Avainsanat - Nyckelord koskettaminen, koulu, kielentäminen, kosketusverbit, opettajat, semanttiset roolit		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Tuovi Kangas		
Työn nimi - Arbetets titel Nujuamista ja nojailua: Koulussa tapahtuvan kosketuksen kielennyksiä		
Title Tussling and leaning: Touch in school verbalized		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational science / Finnish language		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio Minor thesis / Tiina Onikki-Rantajääskö	Aika - Datum - Month and year April 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> This thesis studies how primary school teachers verbalize touch in school. I examined the verbs and the frameworks teachers use when they talk about touch between teachers and children. The semantic roles of the participants and the teachers' stance on different contacts were of interest among other things.</p> <p><i>Methods.</i> The material for the study consisted of 19 interviews collected by "Koskettava koulu" project. The theoretical basis of the study were discourse analysis and cognitive linguistics. I employed the cognitive semantics' notion of framework to describe the context and meaning of the verbs whereas the parties' involvement was characterized with the help of semantic roles.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The touch by teachers with pupils was mainly associated with the framework of intimacy, but often also with the frameworks of schoolwork, violence and sexual contact. Different kinds of touch were included in the framework of schoolwork: restricting touch, organizing touch as well as routine and habitual touch. On average, teachers were neutral towards touch in the framework of schoolwork while effacing their involvement in intimate touch. Teachers expressed that social control and the fear of misunderstanding are present in their touch directed to pupils.</p> <p>The touch by pupils fell into the frameworks of violence, intimacy and tinkering. The verbs used to describe the touch between pupils were mainly related to the framework of violence whereas the touch by pupils with teachers fell under the framework of intimacy. Teachers would often find pupil's touch initiatives irritating. Tender and intimate touch was seen characteristic for girls while violent touch would be typical for boys.</p>		
Avainsanat – Nyckelord koskettaminen, koulu, kielentäminen, opettajat, oppilaat, sukupuoli, semanttiset roolit		
Keywords touch, school, verbalizing, touch verbs, teachers, pupils, gender, semantic roles		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KOSKETTAMINEN	3
2.1	Hyvä, paha kosketus	3
2.2	Kosketuskulttuuri	5
2.3	Koskettaminen koulussa.....	6
2.3.1	Koulun kosketuskäytäntöjä koskevat asiakirjat ja säädökset	6
2.3.2	Opettaja koskettajana	8
2.3.3	Oppilas koskettajana.....	10
3	TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	13
3.1	Kognitiivinen kielentutkimus.....	13
3.1.1	Verbit kognitiivisessa kielentutkimuksessa	14
3.1.2	Kehyksen käsite.....	15
3.2	Diskurssianalyysi.....	16
3.3	Semanttiset roolit.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
5.1	Aineisto	22
5.2	Tutkimusprosessin kuvaus	25
6	ANALYYSI	27
6.1	Opettaja koskettajana.....	27
6.1.1	Koulutyön kehys.....	30
6.1.2	Läheisyyden kehys	38
6.1.3	Väkivallan kehys	44

6.1.4 Seksuaalisen kosketuksen kehys	49
6.1.5 Yhteenvetoa	53
6.2 Oppilas koskettajana	55
6.2.1 Näpräämisen kehys	57
6.2.2 Väkivallan kehys	61
6.2.3 Läheisyyden kehys	66
6.2.4 Yhteenvetoa	69
7 LUOTETTAVUUS	72
8 POHDINTAA	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	1

1 Johdanto

Peruskoulussa fyysinen koskettaminen on osa arkipäivää: opettajat koskettavat oppilaita, oppilaat koskettavat opettajaa ja toisiaan. Koskettamisella kommunikoidaan, ohjataan, osoitetaan kaveruutta ja kiusoitellaan, ja joskus se voi olla myös toista vahingoittavaa (esim. Vanhanen 2017, Holm 2018, Karvonen, Heinonen & Tainio 2018). Viime vuosina mediassa on keskusteltu erityisesti opettajan oppilaaseen kohdistamasta kosketuksesta ja sen rajoista. Useat opettajat tunnistavat median esiin tuomat tapaukset, joissa opettajan tarpeellista voimankäyttöä oppilaan rajoittamistapauksissa on tarkasteltu koko yhteiskunnan voimin. Tällaisia ovat esimerkiksi Alppilan yläkoulun ruokalassa vuonna 2013 tapahtunut välikohtaus sekä Keravalla vuonna 2017 tapahtunut kiinnipitotilanne, jotka molemmat johtivat opettajan irtisanomiseen ja myöhemmin irtisanomisen perumiseen (Yle 7.5.2013, HS 3.9.2019). Liiallisen voimankäytön lisäksi myös seksuaalinen häirintä on noussut keskusteluihin erityisesti vuonna 2017 syntyneen Me too -kampanjan myötä. Kampanjan tarkoituksena on nostaa esiin seksuaalisen häirinnän yleisyyttä ja ongelmallisuutta ja poistaa siihen liittyvää vaikeumisen ja häpeän kulttuuria (Yle 17.10.2010), ja näin käsittelyyn pääsi myös koulussa tapahtuva seksuaalinen häirintä erityisesti opettajan oppilaaseen kohdistamana (mm. HS 3.3.2018, TS 5.11.2017).

Toisena näkökulmana koulussa tapahtuvalle koskettamiselle toimivat puheenvuorot, joilla otetaan kantaa koskettamisen tärkeyteen ihmisten vuorovaikutuksessa. Kosketus lieventää stressiä, rauhoittaa ja vähentää ärtyneisyyttä ja levottomuutta (Field 2014, Mäkelä 2005). Opettajan työssä koskettaminen toimii tärkeänä pedagogisena välineenä (Vanhanen 2018). Koskettamisen tärkeys ja samalla sen vaikeus tekevät siitä mitä mielenkiintoisimman tutkimusaiheen, minkä takia päätinkin tutkia pro gradu -tutkielmassani nimenomaan puhetta koulussa tapahtuvasta koskettamisesta.

Tutkimustehtävänäni on selvittää, miten kosketusta kielennetään ja lisätä näin ymmärrystä koulun kosketuskulttuurista. Lähestyn tutkimustehtävää kielen kautta ja tutkin sitä, miten opettajat kieltenävät erilaiset kosketustoiminnot. Tekoa tai tapahtumaa ilmaistaan suomen kielessä yleensä verbillä, minkä takia keskityn myös tutkimuksessani kosketusta kuvaaviin verbeihin. Tarkastelen sitä, millaisia merkityksiä verbit saavat, vaihtelevatko verbit sen mukaan, onko koskettajana opettaja vai

oppilas ja millaisissa ympäristöissä verbit esiintyvät. Mielenkiinnonkohteina ovat opettajan oppilaaseen kohdistama kosketus, oppilaan opettajaan kohdistama kosketus sekä oppilaiden välinen kosketus. Aineistoni koostuu 19 puolistrukturoidusta opettajahaastattelusta, joissa opettajat pohtivat koulussa tapahtuvaa koskettamista.

Tutkielmani liittyy Koneen säätiön rahoittamaan Koskettava koulu -hankkeeseen, joka tutkii koskettamisen vuorovaikutustehtäviä, merkityksiä ja normistoa koulukontekstissa. Hankkeen mielenkiinnonkohteena on erityisesti koskettamisen kielioppi eli se, millaisia merkityksiä kosketus saa koulussa, sekä se, millaisia sääntöjä ja käytänteitä opettajat ja oppilaat kosketuksillaan tai niiden välttämällä toteuttavat ja rakentavat. (Koskettava koulu -blogi 5.3.2019.) Koskettamista koulussa on tutkittu monista eri näkökulmista, mutta koskettamisen kielennykset opettajien puheessa ovat vielä ainakin Suomessa tutkimatonta aluetta.

Tutkimukseni teoreettiset lähtöoletukset perustuvat pitkälti kognitiivisen kielentutkimuksen sekä diskurssianalyysin tietokäsitykseen. Diskurssianalyysiä käytetään laajasti esimerkiksi sosiaaliteissa ja kielenkäyttöä tutkittaessa, kun taas kognitiivinen kielentutkimus vaikuttaa nimensä mukaisesti kielitieteissä. Nämä suuntaukset käyttävät usein eri käsitteitä, mutta niissä on myös paljon samankaltaisuuksia, eivätkä ne monien tutkijoiden mukaan ole ristiriidassa keskenään (ks. mm. Hart 2011, Stockwell 1999, Lahti 2015). Molemmat tutkimussuuntaukset perustuvat sosiaaliseen konstruktionismiin pohjaavalle ajatukselle siitä, että kieltä käyttäessämme emme esitä maailmaa sellaisena kuin se on, vaan konstruoimme sitä oman maailmantietomme varassa. Kielellisellä konstruoinnilla merkityksellistetään, järjestetään, rakennetaan, uusinnetaan ja muunnetaan sosiaalista todellisuutta. (Jokinen, Juhila, Suoninen 2016, 9.) Niin myös opettajat rakentavat kielivalinnoillaan kuvaa nykykoulun kosketuskulttuurista. Kahta eri tutkimustraditiota hyödyntämällä koen, että pystyn lähestymään tietoa sekä käytetystä kielestä että siitä kulttuurista, jossa kieltä käytetään.

2 Koskettaminen

Tässä tutkimuksessa määrittelen koskettamisen tarkoittamaan kahden tai useamman henkilön välistä fyysistä, usein hetkellistä kontaktia, johon voidaan käyttää joskus myös välinettä. Aineistossani kontaktin osapuolina toimivat henkilöt ovat joko opettajia tai oppilaita. Tyypillisessä kosketustilanteessa on kaksi osapuolta: kosketuksen aloitteentekijä ja henkilö, jota kosketetaan. Vastavuorossa eli resiprookkisessa kosketuksessa taas molemmat osapuolet ovat sekä aloitteellisia että toiminnan kohteita. Koulun kontekstissa tilanteet ovat usein julkisia, jolloin niissä on yleensä läsnä myös kosketuksen havainnoijia. Käytän kosketuksen osapuolista nimityksiä *koskettaja* ja *kosketettava*. Tässä luvussa esittelen koskettamista koskevaa teoria- ja tutkimustietoa.

2.1 Hyvä, paha kosketus

Koskettaminen on ilmiönä olennainen osa vuorovaikutusta: ystävien ja tuttujen kanssa on luontaista tervehtiä tai hyvästellä koskettamalla, läheisemmistä ihmissuhteista puhumattakaan. Koskettamisen avulla viestitään, havainnoidaan ympäristöä sekä rakennetaan ja ylläpidetään ihmissuhteita (ks. Finnegan 2002, 19, Field 2014, Montagu 1971, 36-37). Koskettamisella voidaan viestiä läheisyyttä, lämpöä, seksuaalisuutta, hoivaa, tunteita, valtaa, yhteenkuuluvuutta ja myös vihamielisyyttä (Andersen ym. 2013, 295).

Koskettaminen voi olla siis myönteistä, mutta myös vahingoittavaa. Joskus taas kosketus voi olla niin arkista ja neutraalia, että sitä ei välttämättä edes huomioida. Sopivan, epäsopivan, myönteisen, vahingoittavan ja neutraalin kosketuksen rajat vaihtelevat riippuen kosketuksen osapuolista, tilanteista ja kulttuureista. Eri ihmiset voivat kokea saman kosketuksen eri tavoin riippuen heidän kosketuskokemuksistaan ja yksilöllisistä eroistaan (ks. Kinnunen & Kolehmainen 2019, 2, Andersen ym. 2013, 203, 295). Esimerkiksi ihmiset, joita ei ole kosketettu lapsena, voivat kokea koskettamisen vastaanottamisen vaikeaksi myös aikuisena. Ihmisten väliseen koskettamiseen liittyy usein kirjoittamattomia normeja, jotka myös säätelevät sitä, millainen koskettaminen on milloinkin hyväksyttävää (Finnegan 2002, 206).

Myönteinen kosketus

Niin ihmisillä kuin eläimilläkin on luontainen tarve koskettaa ja tulla kosketetuiksi, ja kosketuksella on yhteys psyykkiseen hyvinvointiin (Montagu 1971, 36). Miellyttävän kosketuksen on todettu vaputtavan tehokkaasti oksitosiinihormonia, joka laskee verenpainetta ja syketiheyttä, vahvistaa immuniteettia ja lievittää jopa kipua. Oksitosiini vaikuttaa myös sosiaalisiin suhteisiin: se saa ihmiset suhtautumaan myönteisesti toisiinsa. (Uvnäs Moberg, 2007, 114–116, 125.) Kosketuksen puute taas vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi kognitiiviseen kehitykseen (Field 2014, 191).

Koskettamisen myönteiset vaikutukset näkyvät selkeästi esimerkiksi keskosina syntyneiden vauvojen hoidossa. Vanhemman ja lapsen välinen, syntymän jälkeinen ihokontakti vähentää infektioiden ja hypotermian riskiä, lyhentää lapsen sairaalassaoloaikaa, edistää lapsen kognitiivista ja motorista kehitystä sekä tietenkin vaikuttaa positiivisesti vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen (Kurdahi Badr 2012, 144-153, Gregson & Blacker 2011, 568-576). Kosketus ei kuitenkaan ole tärkeää vain lapsille, vaan lisää tutkitusti kaikenikäisten hyvinvointia. Esimerkiksi parisuhteessa runsas koskettaminen voi ennustaa pidempää parisuhdetta ja vähempiä riitoja (Field 2014, 191).

Vahingoittava kosketus

Koskettaminen voi olla kosketettavalle myös epämiellyttävää ja pahimmillaan vahingoittavaa. Koskettajalla voi olla pahoja tarkoitusperiä: hän voi haluta satuttaa kosketettavaa, tai sitten kosketettava voi kokea kosketuksen epämiellyttäväksi, vaikka koskettaja sitä olisi tarkoittanutkaan. Joskus myös kosketuksen luonne voidaan ymmärtää väärin. Tainion ym. (2019, 9) mukaan esimerkiksi hoivavaksi tarkoitettu kosketus voidaan joissain tilanteissa tulkita seksuaalissävytteiseksi, koska seksuaalisuutta ja hoivaa voidaan osoittaa samantyyppisellä koskettamisella.

Vahingoittavaksi koskettamiseksi on luettavissa väkivaltaisen koskettamisen ja seksuaalisen väkivallan lisäksi kaikki sellainen kosketus, josta aiheutuu kosketettavalle fyysistä tai henkistä haittaa. Jokaisella ihmisellä on koskettamiseen liittyen henkilökohtaiset rajansa, joiden ylittäminen voi tuntua tilanteesta riippumatta pahalta (Andersen ym. 2013, 296). Epämiellyttäväksi koettu kosketus lisää

elimistössä stressihormonien määrää, ja joskus väkivaltaisen kosketuksen aiheuttamat traumat voivat muun muassa synnyttää yhteiskuntaan kuulumattomuuden tunteita (Kinnunen 2013, 20, Kinnunen & Kolehmainen 2019, 11).

Niin aikuisen kuin lapsenkin kosketus voi vahingoittaa. Koskettajan ja kosketettavan välinen hierarkia voi kuitenkin vaikuttaa koskettamiseen ja siihen, kuka koskettaa ja ketä (Kinnunen & Kolehmainen 2019, 12). Aikuisen valta-asema suhteessa lapseen voi siis mahdollistaa myös aikuisen lapseen kohdistaman vahingoittavan koskettamisen. Esimerkkinä tästä on kuritusväkivalta, joka tarkoittaa vanhemman tai muun aikuisen lapseen kohdistamaa väkivaltaa, jonka tarkoituksena on joko rangaista lasta tai säädellä tämän käyttäytymistä (THL: Kuritusväkivalta, viitattu 8.10.2019). Kuritusväkivalta on ollut Suomessa lailla kiellettyä vuodesta 1984.

Ahokankaan tutkimuksen (2017) mukaan väkivaltaa kokeneet nuoret syyllistyvät muihin verrattuna useammin itsekin väkivaltarikoksiin. Kosketushistorian vaikutus omaan kosketuskäyttäytymiseen voi näkyä myös vahingoittavassa koskettamisessa (ks. Kinnunen & Kolehmainen 2019).

2.2 Kosketuskulttuuri

Kosketuskäytännöt voivat vaihdella eri kulttuureissa. Fieldin (2014, 21-24) mukaan esimerkiksi tervehdyskäytännöt ja kosketuksen määrä ovat usein riippuvaisia kulttuurista. Esimerkiksi ranskalaisen vanhempien on huomattu koskevan lapsiaan enemmän verrattuna amerikkalaisiin vanhempiin. Field yleistää, että Välimeren maissa kontaktin ottaminen on yleisempää kuin pohjoisemmissa maissa, kuten Hollannissa, Iso-Britanniassa tai Yhdysvalloissa. (Field 2014, 21.) Suomalaista kosketuskulttuuria pidetään usein jähmeänä ja toisen fyysistä tilaa kunnioittavana: Aihetta tutkinut Kinnunen (2013, 9) toteaa, että Suomessa vallitsee ”kylmä, kosketusta välttelevä kulttuuri”. Suomalaisille on Kinnusen mukaan tyypillistä se, että vieraampia ihmisiä kätellään, kun taas läheisiä ei tervehdittäessä kosketeta lainkaan (2013, 21). Yhdeksi vaikuttimeksi Kinnunen ehdottaa sota-aikaa: ympäristön ankaruuden takia hellyydelle ja hoivalle ei ole jäänyt tilaa, mikä heijastuu myös nykykulttuuriin (2013, 12).

Vaikka perinteisesti eri kulttuurien kosketuskäytäntöjä pidetään toisistaan poikkeavina, Suvilehdon (2018) väitöskirjatutkimuksen mukaan ihmisten välinen sosiaalinen koskettaminen on hyvin samantilaista eri kulttuureissa. Suvilehto tarkasteli väitöskirjassaan kyselytutkimuksen avulla, miten brittiläiset, italialaiset, japanilaiset, suomalaiset, ranskalaiset ja venäläiset koehenkilöt kokivat kosketuksen eri kehon alueille. Koskettamisen tapoihin ja rajoihin vaikuttavat kaikissa kulttuureissa etenkin kosketuksen osapuolten sukupuoli sekä se, kuinka läheinen kosketuksen osapuolen sosiaalinen suhde oli. Yleisesti koskettaminen koettiin neutraalimmaksi käden, käsivarren, olkapään ja selän alueilla. Hyväksyttävän kosketuksen rajat olivat erilaiset eri sukupuolille: naisten sallittiin koskea laajemmalle alueelle vartalosta kuin miesten (2018, 25). Sukupuolen lisäksi kosketuskäytäntöihin vaikuttavat myös esimerkiksi uskonto, sosioekonominen asema tai kosketettavan ja koskijan ikä.

Sopivan koskettamisen rajat neuvotellaan aina kussakin tilanteessa osallistujien kesken (Tainio ym, 2019). Ei ole siis olemassa selkeitä sääntöjä sille, miten eri kulttuureissa ihmiset koskettavat toisiaan, vaan kyse on ennemminkin siitä, miten yksittäiset ihmiset suhtautuvat kosketukseen. Tähän henkilökohtaiseen käsitykseen taas vaikuttavat muun muassa kasvuympäristö, kokemukset, kulttuuri sekä ympäröivän yhteiskunnan normit (Kinnunen & Kolehmainen 2018, 10).

2.3 Koskettaminen koulussa

Koulussa kosketus on jokapäiväistä ja arkista: Opettajat koskettavat oppilaita, oppilaat opettajaa ja toisiaan. Tässä luvussa käsittelen koulussa tapahtuvaan koskettamiseen liittyviä säädöksiä ja asiakirjoja (luku 2.3.1.) sekä tutkimustietoa kohdistuen opettajan koskettamiseen (luku 2.3.2.) ja oppilaan kosketukseen (luku 2.3.3.)

2.3.1 Koulun kosketuskäytäntöjä koskevat asiakirjat ja säädökset

Viime vuosina ympäri maailmaa on pohdittu, pitäisikö koulussa tapahtuvaa kosketusta rajoittaa tai säädellä (ks. Jones 2004, Kinnunen 2013, Field 2014). Joissain amerikkalaisissa kouluissa on päädytty jopa niin sanottuun ”no touch”-käytäntöön, jossa opettajia on kehoitettu olemaan koskettamatta oppilaita ollenkaan (Field 2014, 2). Suomessa opettajia ei ole kielletty koskemasta oppilaitaan,

mutta asiaan on kuitenkin otettu kantaa eri tahoilta. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanoton (2015) mukaan koskettaminen kuuluu ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja näin myös kouluympäristöön. Vuorovaikutuksen sopivuuden arvioinnissa oppilaan kokemus nostetaan ensisijaiseksi. Olennaista neuvottelukunnan mukaan on, että fyysinen kosketus ei seksualisoidu. (Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto, 2015.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ taas ohjeistaa, että voimakeinojen käyttö opetustilanteissa on aina poikkeustilanne ja viimeinen keino työrauhan saavuttamiseksi. Jos voimakeinoja tarvitaan, on käytettävä mahdollisimman passiivisia voimakeinoja. (OAJ: opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpitotilanteissa, tästä eteenpäin OAJ 2019.) Esimerkki koulussa käytettävästä, passiivisesta voimakeinosta on *kiinnipitäminen*. Käsitteellä viitataan toimintaan, jossa aggressiivista lasta hillitään pitämällä hänestä fyysisesti kiinni silloin, kun hän ei itse pysty hallitsemaan omaa käytöstään. Joskus tähän toimintaan viitataan myös käsitteellä *holding* (Ilmonen 2015, 24, 40). OAJ:n mukaan kiinnipitotilanteissa tulisi varmistaa, että paikalla on aina toinen aikuinen.

Opettajan oppilaaseen kohdistama väkivaltainen tai muulla tavalla vahingoittava kosketus on ollut rikos vuodesta 1984, mutta asia ei ole ollut aina yhtä itsestäänselvä. Lasten kasvatuksessa kuritusväkivallalla on valitettavan pitkä historia. Sekä koulu- että kotikasvatuksessa fyysistä kuritusta on suosittu siihen asti, kunnes tietämys tavan vahingollisuudesta on vuosien mittaan lisääntynyt. Suomessa lasten fyysinen kurittaminen kiellettiin lailla vasta vuonna 1983, ja sitä alettiin soveltaa selkeästi oikeuskäytännöissä 1990-luvun alussa. Nykyiseen kurituskäytäntöön on vaikuttanut myös YK:n lasten oikeuksien sopimuksen päivittäminen 1991. Sen artikla 19 kieltää kaiken lapsiin kohdistuvan ruumiillisen ja henkisen väkivallan, vahingoittamisen, pahoinpitelyn, huonon kohtelun ja hyväksikäytön. (Hyvärinen 2017, 6.) Viralliset säädökset vaikuttavat myös asenteisiin, ja kuritusväkivaltaan suhtaudutaankin jatkuvasti kielteisemmin, ja vanhempien lapsiin kohdistamaa väkivaltaisuutta esiintyy myös aiempaa vähemmän (Sariola 2012, 12).

Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2015) ottaa kantaa myös oppilaiden väliseen koskettamiseen. Kannanoton mukaan oppilaiden välisen leikkimielisen nahistelun voidaan katsoa kuuluvan

nuorten elämään niin kauan, kun se ei sisällä kiusaamisen piirteitä. Seurustelevien oppilaiden välisestä hellyydenosoituksista keskusteltaessa neuvottelukunta kuuluttaa pikemminkin keskustelevaa ja muita huomioonottavaa ilmapiiriä kuin tiukkoja rajanvetoja.

2.3.2 Opettaja koskettajana

Opettajan kosketuksella on luokkahuoneessa oma merkityksensä: opettajan kosketuksen on havaittu muun muassa rauhoittavan, lohduttavan, rohkaisevan, ohjaavan ja kontrolloivan oppilasta (Bergnehr & Cekaite 2018; Cekaite & Kvist Holm 2017). Opettajat osoittavat myös välittämistä koskettamisella (Uitto & Syrjälä 2008, 361). Opettajien suhtautumista koskettamiseen pedagogisena keinona on tutkinut muun muassa Vilma Vanhanen pro gradu -tutkielmassaan (2017). Vanhasen haastattelemat opettajat näkivät koskettamisen paitsi luonnollisena ja arkisena asiana, myös rauhoittamisen, ohjaamisen, välittämisen osoittamisen ja rajoittamisen välineenä. Koskettaminen aiheena herätti opettajissa myös huolta erityisesti väärinymmärrysten takia, ja jotkut kertoivat jopa välttelevänsä oppilaiden koskettamista. Vanhasen mukaan opettajien aloitteelliseen koskettamiseen koulussa vaikuttavat muun muassa yhteisön normit, oppilaisiin liittyvät piirteet ja opettajan oma kosketushistoria. Haastatteluaineistosta hahmottui viisi erilaista koskettajan roolia opettajalle: kasvattaja, viestijä, rajoittaja, välttelijä ja uhri. (Vanhanen 2017, 40, 57-62.)

Koskettava koulu -hankkeen tutkijoiden Karvosen, Heinosen, Tainion, Routarinteen ja Ahlholmin (2018) tutkimuksessa huomattiin, että omia kouluaikojaan muistelevat henkilöt selittivät opettajien koskettamista usein tapahtuman aikakaudelle tyypillisillä ajattelu- ja toimintatavoilla sekä opettajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla (2018, 17). Tutkimus tuo esiin myös sen, että opettajan kosketus voi vahingoittaa: fyysiset opettajien oppilaisiin kohdistamat kurinpitotoimenpiteet olivat muistoissa valitettavan tavallinen aihe.

Tainion, Heinosen, Karvosen & Routarinteen (2019) opettajien koskettamisen rajoja ja normeja tarkastelleen artikkelin mukaan opettajien orientoituminen koskettamiseen vaihtelee oppilaan iän, sukupuolen ja etnisyyden mukaan. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä vaikeammaksi opettajat kokevat rajankäynnin sopivan ja epäsopivan kosketuksen välillä. Pieniä lapsia on sopivaa ottaa syliin, mutta jo esimurrosikäisten kohdalla erityisesti miesopettajat välttelevät läheistä koskettamista.

(emt. 17-18.) Sukupuolen merkitys nousee keskeiseksi kosketuksessa erityisesti silloin, kun opettajat pohtivat koskettamisen rajoja ja niiden ylityksiä: niin opettajan kuin oppilaan sukupuoli vaikutti siihen, millaiseksi opettajat mielsivät epäsovivan koskettamisen. Tutkijoiden mukaan haastatellut opettajat tarkastelivat kosketuksen normistoa nimenomaan heteronormatiivisuutta ja dikotomista sukupuolinäkemystä heijastavasta viitekehyksestä käsin (emt. 19). Aromaan ja Kinnusen (2013) mukaan opettajat ajattelevat, että miesopettajan tulee olla kosketuksen suhteen naisopettajaa varovaisempi. Yksi syy tälle voikin olla juuri se, että heteronormatiivisessa kulttuurissa miesten ja naisten välinen kosketus tulkitaan usein seksuaalissävytteiseksi (Palmu 1999). Tämä voi osaltaan tehdä eri sukupuolten välisestä kosketuksesta kompleksista. Kosketus voidaan nähdä myös hoivaamisena, joka on kulttuurissamme liitetty erityisesti naiseuteen ja äitiyteen (mm. Hirvonen 2012). Siksi miehen oppilaaseen kohdistuva kosketus saattaa näyttäytyä joidenkin silmissä naisten kosketusta epäilyttävämpänä. Monikulttuurisessa koulussa opettaja joutuu suhteuttamaan kosketustaan myös erilaisiin kulttuureihin ja katsomuksiin: esimerkiksi Tainion ym. (2019, 9) tutkimuksessa opettajat pohtivatkin erityisesti muslimikulttuurin kosketuskäsityksiin liittyviä haasteita.

Viime vuosina mediassa kuohuttaneet ahdistelu- ja liialliset voimankäyttötapaukset ovat herättäneet keskustelua opettajan oikeuksista ja rajoituksista opettamisen, kurinpidon ja ylipäänsä kouluympäristössä työskentelemisen suhteen. Pelko vääränlaisesta kosketuksesta saattaa johtaa opettajat tilanteeseen, jossa he välttävät kaikenlaista oppilaisiin kohdistuvaa kosketusta (Andrzejewski & Davis 2008, 787). Fletcher (2013) kuvaa suhtautumista opettajien ja oppilaiden välisen kosketukseen *moraaliseksi paniikiksi*. Fletcherin mukaan yksi syy voi olla se, että opettajan rooli on muuttunut. Opettajat kokevat, että ulkopuolelta tulee jatkuvasti enemmän ohjeita ja painostusta siitä, miten opettajien tulisi olla oppilaiden kanssa (Fletcher 2013, 704-707). Field (2003) esittää taas kosketuskielteisyyden yhdeksi syyksi amerikkalaisen oikeuskäytännön, jonka korvausvaatimukset saavat koulut ja päiväkodit varovaisiksi. Tainion ym. (2019) tai Kinnusen (2013, 214) mukaan samanlaista "kosketuspaniikkia" ei ole havaittavissa suomalaisesta koulukulttuurista, mutta Kinnusen sanoin opettajan työ on juridisoitunut: oppilaat ja heidän vanhempansa ovat tietoisempia oikeuksistaan, mikä voi tehdä opettajan työstä haastavampaa. Suomessakin opettajat joutuvat jatkuvasti miettimään tarpeellisen, riittävän ja sopivan koskettamisen rajoja (Tainio ym. 2019).

Tainion ym. (2019, 18) tutkimukseen haastatellut opettajat toivat esiin epävarmuutensa ja huolensa siitä, miten oppilasta voidaan koskettaa. Huolia perusteltiin Suomessa ja muualla maailmassa vallitsevalla keskusteluilmapiirillä ja juridiikalla. Myös Vanhasen tutkielmassa (2017, 38-42) koskettaminen esiintyi opettajien kasvavana huolenaiheena. Muutamat Vanhasen haastattelemat opettajat valittelivat, että koskettamisesta puhutaan mediassa usein vain negatiivisessa valossa, eikä koskettamisen positiivista puolta ja luonnollisuutta inhimillisessä vuorovaikutuksessa tuoda tarpeeksi esille. Tämän tutkimuksen aineistossa jotkut opettajat kertovat, että mediassa vellone negatiivinen keskustelu kannustaa opettajia koskettamaan oppilaita vielä enemmän positiivisessa mielessä (O14, O13). Myös Öhmanin ja Quennerstedtin (2015) tutkimuksessa ruotsalaiset opettajat näkivät koskettamisen tärkeänä ja välttämättömänä siihen liittyvistä riskeistä huolimatta. Asiaa on lähestytty myös lasten oikeuksien näkökulmasta: toisaalta lapsella on oikeus koskemattomuuteen, mutta toisaalta myös kasvuun ja kehitykseen, joita koskettaminen tukee luontevana osana (Öhman & Quennerstedt 2017, 316-317). Opettajat osaavat myös koskettaa sensitiivisesti ja ovat tietoisia siitä, että yksilöt kokevat kosketuksen eri tavoin. Andrzejewskin ja Davisin (2008) yhdysvaltalaisesta tutkimuksesta opettajat arvioivat kosketusvalintojansa tarkkailemalla oppilaiden kehollista ja suullista viestintää sekä oppilaiden reaktioita kosketukseen.

2.3.3 Oppilas koskettajana

Oppilaan opettajaan kohdistamasta kosketuksesta ei juurikaan löydy tutkimusta, mutta Koskettava koulu -hankkeessa tutkitaan myös oppilaiden välistä koskettamista. Karvonen, Heinonen ja Tainio (2018) ovat tutkineet oppilaiden konventionaalistuneita kosketuskäytäntöjä luokkahuoneessa ja Holm (2018) havainnoi pro gradu -tutkielmassaan luokassa tapahtuvaa koskettamista. Koskettaminen ja kaikenlainen kehollinen kanssakäyminen kuuluu oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen luonnollisena, usein toistuvana ja jokapäiväisenä elementtinä. Holmin (2018) tutkielmassa oppilaiden välistä koskettamista tapahtui huomattavasti oppilaiden ja opettajan välistä kosketusta enemmän, ja sillä viestittiin pääosin kaveruutta ja yhteenkuuluvuutta. Karvonen ym. (2018, 160) esittävät, että koska oppilaiden verbaalinen osallistuminen luokkahuonevuorovaikutuksessa on usein rajoitettua, tarve nonverbaaliselle viestimiselle, esimerkiksi ilmeille, eleille ja kosketukselle kasvaa.

Luokkahuoneessa tapahtuva oppilaiden keskinäinen koskettaminen on monimuotoista: halailua, kä-sikkäin kulkemista, hiusten laittamista, koputtamista, tönimistä, tökkimistä ja nujakointia. Kosketta-misella viestitään, osoitetaan tai haetaan huomiota, läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta ja joskus myös kiusataan. Tainion (2016) luokkahuoneessa tapahtuvaa kiusoittelevaa tutkimusta tutkivassa artikkelissa todettiin myös, että oppilaat voivat esimerkiksi kosketuksen keinoin kiusoitella ja viihdyttää toisiaan.

Myös oppilaiden välisessä koskettamisessa sukupuoli voi olla merkitystä. Hellyydenosoitukset, kuten hartioiden hierominen, tukan kampaaminen ja halaaminen ovat yleisimpiä tyttöjen välisessä kanssakäymisessä (Karvonen ym. 2018, 162). Tainion (2016, 30-32) mukaan tyttöjen välisellä leikil-lisellä ja kiusoittelevalla koskettamisella osoitettiin ja lujitettiin ystävyyttä, mutta myös suljettiin ul-kopuolelle. Holmin (2018) tutkimuksessa koskettamista tapahtui ylipäänsä enemmän tyttöjen kuin poikien välillä. Poikien koskettamisessa taas korostuvat nahistelu ja tappelu, joilla osoitetaan sta-tusta, maskuliinisuutta ja valtaa (mm. Tolonen 2001, Huuki 2010). Vahingoittava koskettaminen on myös yksi kiusaamisen muoto, ja sitä esiintyy koulussa esimerkiksi tönimisen, potkimisen tai lyömi-sen muodossa (Hamarus 2006, 76). Oppilaiden väliseen koskettamiseen voi kuulua myös seksuaa-lista väkivaltaa (Karvonen ym. 2018, 162, Manninen 2008). Lasten ja nuorten kokemaa seksuaalista häirintää ja väkivaltaa selvittäneestä raportista (2018) käy ilmi, että seksuaalista väkivaltaa kokevat kaikki sukupuolet, mutta erityisesti seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat lapset ja nuoret.

Myös oppilaiden opettajaan suuntaama kosketus voi olla väkivaltaista tai vahingoittavaa. Vuonna 2008 tehdystä kyselytutkimuksesta *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008* selviää, että opettajista 4% oli kokenut väkivaltaa ja 3% seksuaalista häirintää oppilaiden taholta vain viimeisen vuoden aikana. Koko uransa aikana oppilaan väkivaltaista käytöstä oli kohdannut joka kymmenes kyselyyn vastanneista opettajista. (Salmi & Kivivuori 2009.) Lapsen toistuvan väkivaltaisen käytök-sen takana voi olla neuropsykiatrisia ongelmia, traumakokemuksia tai masennusta (Puustjärvi & Re-pokari 2017). Field (2002, 738-739) taas esittää, että nuorten tai lasten väkivaltaisen käytöksen syynä voi olla verbaalisen tai fyysisen läheisyyden puute. Vaikka oppilaiden opettajiin kohdistamaa kosketusta ei ole juurikaan tutkittu, uskon sen omiin koulukokemuksiini perustuen olevan kuitenkin arkista, jokapäiväistä ja suurimmaksi osaksi positiivissävytteistä. Omasta aineistostani käy myös ilmi,

että opettajien mukaan oppilaiden tekemät kosketusaloitteet vähenevät ja muuttuvat oppilaiden kasvaessa vanhemmiksi.

3 Teoreettisia lähtökohtia

Tutkimusaineistoni on haastatteluita, joissa opettajat puhuvat koskettamisesta. En siksi aineistoni perusteella pysty objektiivisesti selvittämään, millaista koskettaminen koulussa on. Tämä johtuu kielenkäytön luonteesta: opettajat konstruoivat puheessaan koulun tietynlaiseksi tekemillään kielivälinnoilla. Samaa tilannetta voidaan kielentää lukemattomilla eri tavoilla, ja merkitys syntyy aina todellisuutta konstruoiden tai käsitteistäen. (Haddington & Sivonen 2010, 11.) Näin tutkimukseni keskiöön nousee kielenkäyttö ja se, miten sillä rakennetaan merkityksiä. Niihin keskittyvät myös tutkimukseni teoreettisina viitekehyksinä toimivat kognitiivinen kielentutkimus sekä diskurssianalyysi. Tässä luvussa avaan molempien merkityskäsityksiä ja tutkimusperiaatteita siltä osin, kuin ne palvelevat omaa tutkimustani.

3.1 Kognitiivinen kielentutkimus

Kognitiivinen kielentutkimus tarkastelee kielen rakenteita merkityksen ja kielen käytön näkökulmasta (Jaakola 2012, 537). Tutkimussuuntauksen mukaan kielessä on kyse ennen kaikkea merkityksestä, jota ilmaistaan, jäsennetään ja rakennetaan kaikilla kielen tasoilla. Nykyään suuntauksen alle sijoittuu hyvin monimuotoista tutkimusta, jota kuitenkin yhdistää ajatus siitä, ettei kieltä tutkita irrallaan ihmisestä ja hänen kulttuuristaan. Kognitiivisessa kielentutkimuksessa pyritään myös siihen, että tutkimuksen teko olisi sopusoinnussa muun ihmisen kognitioita ja prosessointia koskevan tutkimuksen kanssa. (Onikki-Rantajääskö 2010, 41, 47, Jaakola 2012, 537-538.) Suuntauksen yhtenä vaikuttajana pidetään Ronald W. Langackeria, jonka kehittänyt kieliteoria kognitiivinen kielioppi on keskeisessä asemassa monessa suuntauksen tutkimuksessa (Langacker 1987).

Kognitiivisessa kielentutkimuksessa kieli nähdään symbolisena järjestelmänä, jossa muoto välittää merkitystä. Kielen merkitykset perustuvat kielen käyttäjän aistihavaintoihin, kokemusmaailmaan sekä kulttuuriin jäsenyyksiin (Onikki 2005, 87). Langackerin (1987, 147, 153) mukaan merkitystä ei voida kuvata täysin esimerkiksi kuvailemalla sanan eri merkityspiirteitä, vaan kaikki tieto, mitä kielenkäyttäjällä on käsitteestä, vaikuttaa sanan merkityksen tulkintaan. Näin kielenkäyttäjät ja ympäröivä kulttuuri tulevat ikään kuin osaksi kielenkäytön merkityksiä. Kuitenkaan kielellinen merkitys ei

ole vain yksittäisen kielenkäyttäjän kokemus, vaan se jaetaan intersubjektiivisesti vuorovaikutuksessa. Onikin (2000, 90) mukaan kielellinen merkitys kuuluu niin kognitiiviseen käsitteistykseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuin myös abstraktiin käsitemaailmaan.

Merkityksen määrittelemisen, saati sitten kuvaaminen ei ole tutkijalle helppo tehtävä: kielen merkitykset vaihtelevat eri aikojen, kulttuurien, kielenkäyttäjien ja tilanteiden kesken. Kieli on myös sosiaalinen normi, ja kulttuurin jäsenenä kielentutkijalla on toimijan tietoa kielen jaetusta sosiaalisesta normista ja siten myös merkityksistä (Itkonen 2008). Niinpä tutkija hyödyntää merkitysanalyysissä yleensä myös kielellistä intuitiotaan kielen rakenteisiin nojaavan kontekstuaalisen analyysin yhteydessä.

3.1.1 Verbit kognitiivisessa kielentutkimuksessa

Kognitiivisessa kielentutkimuksessa verbi ja predikaatti nähdään lauseen ytimenä, jonka ympärille muut lauseen osat rakentuvat. Langackerin kognitiivisen kieliopin mukaan verbi ilmaisee prosessia: jonkin tilanteen ajallista jatkumista tai kehittymistä (Leino 1993, 85). Kognitiivisessa kieliopissa verbit ovat temporaalisia relaatioita, eli ne kuvaavat ajassa ilmeneviä ja kehittyviä suhteita toiminnan osapuolten välillä. Näitä voidaan havainnollistaa käsitteiden muuttuja ja kiintopiste avulla. Relaatioiden osoittamat suhteet eivät ole aina symmetrisiä, vaan toinen entiteetti esiintyy yleensä korosteisena toiseen tai toisiin nähden. Korosteisena olevaa entiteettiä kutsutaan muuttujaksi, taustaa kiintopisteeksi. (Leino 1993, 81.) Kiintopiste on yleensä se lokaatio tai asema, johon suhteessa muuttuja relaatioissa kuvataan (Sivonen 2005, 45). Esimerkiksi lauseessa *Matti halaa Maijaa* Matti toimii muuttujana ja Maija kiintopisteenä.

Koskettamisesta puhuttaessa keskeiseksi nousee aktiivisen vyöhykkeen käsite. Aktiivinen vyöhyke tarkoittaa muuttujan ja kiintopisteen välisen suhteen kannalta relevanttia osuutta: Esimerkiksi lauseessa *Oppilas koski opettajaa* aktiivisena vyöhykkeenä ovat ne alueet entiteeteistä, jotka koskettavat toisiaan (Leino 1993, 102). Aktiivista vyöhykettä ei aina ilmaista eksplisiittisesti, mutta erityisen kiinnostavia tapauksia aineistoni analyysissä ovat ne, joissa aktiivinen vyöhyke on syystä tai toisesta ilmaistu kielellisesti.

3.1.2 Kehyksen käsite

Langackerin mukaan kielellisen ilmauksen merkitys käsitetään eräänlaisena hahmona, joka tulkitaan maailmantiedon muodostamaa taustaa vasten. Tämä tausta koostuu erilaisista kognitiivisista alueista, joihin voivat toimia erilaiset käsitteet, käsitekompleksit, tietokehykset tai aistihavaintoihin perustuvat perusalueet (Leino 1993, 73-74, Onikki-Rantajääskö 2010, 47-48). Riippuen ilmauksen kontekstista ja siihen liittyvästä tiedosta eri kognitiiviset alueet aktivoituvat. Nämä muodostavat matriisin, jota Langacker kutsuu kehykseksi. Kielellisten yksiköiden merkitys kuvataan aina kuviona vasten kehystietoa. (Leino 1993, 101.)

Charles J. Fillmoren kehittälemässä kehyssemantiikassa (Frame Semantics) kehys taas käsitetään konseptuaaliseksi rakenteeksi, joka kuvaa ihmisten kokemuksiin perustuvia elementtejä ja kokonaisuuksia. Fillmoren mukaan sanat suhteutuvat aina kehyksiinsä niin, että tiettyyn sanaan liittyvää merkitystä ei voida ymmärtää irrallaan kehyksestään. Kehysajattelun tarkoituksena on tuoda näkyville sanoihin liittyvä maailmantieto sekä pohtia, mitä seurauksia kehyksen ominaisuuksilla voi olla (Fillmore 1976, Evans & Green 2006, 222). Esimerkiksi prototyyppisen kosketusverbin kehykseen voisi liittää koskettavan sekä kosketettavan osapuolen, kosketustilanteen ja joskus myös välineen, jolla kosketetaan. Eri verbit aktivoivat kuulijassa käyttökontekstinsa perusteella erilaisia semanttisia kehyksiä, joihin suhteutettuna verbin merkitys syntyy. Verrattuna Langackerin kehys-käsitteeseen Fillmore keskittyy enemmän osanottajien rooleihin tyypillisissä tilanteissa, kun taas Langackerin painotus löytyy moninaisista kognitiivisista alueista.

Omassa tutkimuksessani hyödynnän kehyksen käsitettä ilmaisemaan ja jäsentämään koskettamisen käsitteen moninaisuutta. Jaottelen kehyksinä varsin laajoja verbien taustalla ilmeneviä toiminnan alueita, jotka ilmentävät koulun kosketuskulttuurin eri ulottuvuuksia. Samalla verbillä voidaan viitata hyvinkin erilaisiin kosketuksiin, jolloin konteksti määrää sen, millaisena kosketustilanne välittyy kuulijalle. Kosketus näyttäytyy erilaisena riippuen siitä, miten opettajat suhtautuvat kosketukseen, millaisissa tilanteissa se tapahtuu ja keiden välillä se tapahtuu. Tästä esimerkkinä *pitää kiinni* -verbi, jolla viitataan aineistossani hyvin erilaisiin toimintoihin, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

O3: et nyt vaikka kun on tullu näitä perheitä että jompikumpi vanhemmista puuttuu ja varsinki jos siellä on ollu jotakin ikävämpää sattunu nii sellaset lapset usein selkeesti nauttii siitä et ne saa sen halauksen tai sellasen et niistä **pitää** vähän **kiinni**

O13: oo tai jotain et on ollut niin raivoissaan et ei oo pystynyt kontrolloimaan ja tota jos ei ois **pitänyt kiinni** niin ois todennäköisesti vahingoittanut toisia tai itseään

Ensimmäisessä esimerkissä opettaja viittaa selkeästi positiivissävytteiseen, lohduttavaan koskettamiseen, kun taas toisessa tapauksessa on kyse kosketuksesta, jonka tarkoituksena on estää aggressiivista lasta vahingoittamasta muita. Käytetyt verbit siis hahmottuvat erilaisia kehyksiä vasten. Tässä tutkimuksessa kutsun esimerkkien ilmentämiä kehyksiä läheisyyden kehykseksi ja rajoittavan kosketuksen kehykseksi.

3.2 Diskurssianalyysi

Toisena tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana toimii diskurssianalyysi, jonka kielenkäytön sosiaalista rakentumista korostava periaate on tutkimukseni kannalta olennainen. Diskurssianalyysi on laadullinen analyysimenetelmä, joka keskittyy kielenkäytön ja viestinnän tuottamiin merkityksiin sekä niihin liittyviin konteksteihin, prosesseihin ja merkitysten tuottamisen käytänteisiin. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, 9-10) määrittelevät diskurssianalyysin ”sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”. Jokisen, Juhilan ja Suonisen mukaan diskurssianalyysi menetelmänä vaatii tutkijalta tarkkaa ja tiivistä aineiston läpikäyntiä ja yksityiskohtaista havaintojen raportoimista. Tärkeimmäksi metodiksi he nimittävät tutkijan halun tunnistaa aineistosta erilaisia ihmettelyn aiheita. (Jokinen ym. 2016, 13.) Diskurssianalyysi ei siis tarjoa selkeää metodologia aineiston käsittelyyn, vaan ennemminkin kannustaa jokaista tutkijaa kehittämään omia aineistolähtöisiä metodisia työkaluja tutkimusprosessin aikana (Suoninen 2016, 148). Kielentutkimuksessa diskurssianalyysi hyödyntää kuitenkin kielitieteellistä tekstianalyysia, joka puolestaan hyödyntää kielellisen rakenteen analyysia. Diskurssianalyysi voi myös nojata keskustelututkimukseen ja vuorovaikutuslingvistiikkaan, jotka kuitenkin jäävät sivuun tässä tutkielmassa.

Diskurssianalyysin perusajatus pohjaa sosiaaliseen konstruktivismiin: kielenkäyttö nähdään osana sosiaalista todellisuutta, jota se myös konstruoi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Sen lisäksi, että kielenkäytöllä kuvataan, luodaan ja uusinnetaan todellisuutta, sillä myös tehdään jotain. Kielenkäytön funktionaalisuus on analyysin kannalta olennaista, sillä samalla puheenvuorolla voidaan tehdä useita asioita kontekstista riippuen: kuvaamisen lisäksi sillä voidaan esimerkiksi osoittaa suhtautumista puheenalaiseen asiaan, keskustelukumppaniin tai tilanteeseen, puolustautua implisiittiseltä tai eksplisiittiseltä syytökseltä, oikeuttaa jotakin asiaa, keventää tilannetta, päteä tai vaikkapa pyytää anteeksi. Kielenkäytöllä voidaan myös ylläpitää, vahvistaa tai uusintaa yhteiskunnallisia valtakenteita. Kielenkäytön funktiot eivät aina ole puhujan itsensä tarkoittamia, vaan ne rakentuvat usein vasta vuorovaikutuksessa. Usein tahattomat tai piilotellut funktiot saattavatkin olla tutkijan kannalta niitä kiinnostavimpia. (Jokinen ym. 2016, 37-39.)

Diskurssianalyysin merkitysnäkemyksen mukaan merkitykset rakentuvat vain ihmisten välisessä toiminnassa ja ovat aina sidotut kontekstiinsa: merkitysten tuottaminen nähdään usein tiettyyn aikaan ja paikkaan sidoksissa olevina prosessina. Toisaalta taas merkitykset ovat linkitettyinä myös laajempiin kulttuurisiin merkityksiin, kielellisiin käytäntöihin sekä aikakauden diskursiiviseen ilmastoon (Jokinen & Juhila 2016, 269). Konteksti käsitetään monikerroksiseksi ja laaja-alaiseksi käsitteeksi, joka sisältää kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat merkityksen muodostumiseen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 18, 29-30). Kasvokkain tuotetun haastatteluaineiston kannalta vuorovaikutuskonteksti on keskeinen: se nostaa esiin ne vuorovaikutuksen ominaisuudet, jotka vaikuttavat eri lausumien tuottamiseen ja tulkintaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 38). Tällaisia voivat olla esimerkiksi keskustelijoiden väliset suhteet, aiheen rajaukset ja ylipäänsä vuorovaikutustamme ohjaavat normit, odotukset ja oletukset. Esimerkiksi keskustelutilanteissa puheenvuorot muotoillaan yleensä vastineeksi edelliselle vuorolle, ja jokainen puheenvuoro rakentaa odotuksen sille, millainen seuraavan puheenvuoron tulee olla (Heritage 1996, 25). Näin esimerkiksi haastattelijan kysymykset, sanavalinnat, reaktiot ja puheenvuorot vaikuttavat luonnollisesti siihen, millaisiksi opettajien puheenvuorot rakentuvat (Pietilä 2010, 180). Vuorovaikutustilanne voi vaikuttaa myös puheenvuorojen sisältöihin. Eri-tyisesti moraalisia tai henkilökohtaisia aiheita käsiteltäessä on tavallista, että haastateltavat pyrkivät antamaan vastauksia, joita he olettavat haastattelijan odottavan heiltä (Pietilä 2010, 189). Vaikka

en tutkimuksessani keskity tarkastelemaan vuorovaikutuskontekstia, analyysia tehdessä nämä seikat on hyvä tiedostaa, jotta tutkimuksessa päästään luotettaviin tuloksiin. Vuorovaikutuskontekstin huomioiminen auttaa myös aineiston rajauksessa ja analysoitavien tapausten valinnassa.

Kulttuurinen konteksti tarkoittaa sitä, että haastateltavan puhe voi nojata sellaisiin kulttuurisiin konventioihin, joiden tulkinta vaatii tutkijalta kulttuurista tietämystä. Konventiot voivat ilmetä muun muassa silloin, kun haastateltava esittää perusteluja jonkin asian puolesta tai vastaan. Kulttuuriseen kontekstiin on sisällytettävissä myös tekstin intertekstuaalisuus sekä se, että teksti tuotetaan aina jollekin tietylle yleisölle, mikä vaikuttaa siihen, miten teksti tuotetaan (Jokinen ym. 2016, 31). Omassa, vuonna 2018 kerätyssä aineistossani näkyy esimerkiksi vuonna 2017-alkaneen Me Too -kampanjan vaikutukset: haastateltavat saattavat suhteuttaa sanomisiaan esimerkiksi mediassa käytyihin keskusteluihin, muiden mielipiteisiin, julkisiin kannanottoihin tai siihen, miten olettavat haastattelijan suhtautuvan asiaan.

Kontekstin käsitteestä puhuttaessa olennaista on myös se, kuka kontekstin määrittää. Tutkijan valitsema aineisto, teoriat ja metodit ohjaavat näkemään tutkittavan ilmiön tietyllä tapaa, ja tutkijan oma suhde tutkimusaineistoon ja tutkittavaan ilmiöön taas vaikuttavat siihen, miten hän aiheen esittelee (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31-37). Myös tutkija konstruoi työnsä kautta sosiaalista todellisuutta: tutkielmassa tuotetuilla ja mahdollistetuilla analyttisillä tulkinnoilla voi olla vaikutuksensa siihen, millaiseksi tutkittu aihe rakentuu (Jokinen ym. 2016, 40).

Kuten jo johdantoluvussa totesin, kognitiivinen kielentutkimus ja diskurssianalyysi ovat tutkimussuuntauksina hyvin yhdistettävissä (mm. Hart 2011, Stockwell 1999, Lahti 2015). Lingvistinen diskurssianalyysi yleensä käyttää kielitieteen ja erityisesti tekstilingvistiikan analyysikäsitteistöä ja kiinnittää tarkastelussaan erityistä huomiota kielellisiin valintoihin. Näin keskeiseksi analyysissa muodostuu kielellinen konteksti eli tekstiympäristö. Sen analyysissa hyödynnän muun muassa semanttisia rooleja, joita käsittelen seuraavaksi.

3.3 Semanttiset roolit

Tutkielmassani olen kiinnostunut siitä, millaisiin semanttisiin rooleihin haastateltavat asettavat opettajat tai oppilaat puhuessaan koskettamisesta. Semanttisilla rooleilla tarkoitetaan lauseenjäsentien tehtäviä lauseen merkityksen kannalta. Näihin pääsee käsiksi tarkastelemalla verbin kykyä määrittää sitä, millaisia argumentteja se tarvitsee. Argumenteiksi tai täydennyksiksi kutsutaan sanan niitä seuralaisia, jotka viittaavat tilanteen tai suhteen välttämättömiin osallistujiin (VISK § 439). Esimerkiksi tyypillinen kosketusverbi *koskea* tarvitsee seurakseen kaksi argumenttia: koskettavan ja kosketettavan osapuolen. Näillä käsitteillä ei kuitenkaan pystytä täysin kuvaamaan kosketuksen osapuolten välisiä suhteita ja asemia. Tämän takia verbin argumenteista puhuttaessa on mielekkäämpää operoida semanttisten roolien käsitteen avulla. Semanttiset roolit ovat argumenttien merkityskategorioita, jotka määräytyvät sen mukaan, miten argumenttien ilmentämät osanottajat osallistuvat verbien ilmaisemaan tilanteeseen. Roolit riippuvat ensisijaisesti verbin merkityksestä. (VISK § 446.)

Eri tutkijat ovat erotelleet eri määriä ja erityyppisiä semanttisia rooleja (ks. esim Frawley 1992, Dowty 1991, Saeed 2009, 153-154, Laitinen 1987, 160-161). Esimerkiksi Frawley (1992, 197) jakaa semanttiset roolit seuraavasti: *agentiivi*, *patientti*, *vaikuttaja*, *instrumentti*, *aiheuttaja*, *päämäärä*, *hyötyjä*, *kokija*, *lokatiivi*, *teema*, *syy* ja *merkitys*. Dowty (1991) kuitenkin esittää, että jo kahden semanttisen roolin tunnistaminen riittää, jos niitä ei pyritä rajaamaan liikaa. Dowty näkee semanttiset roolit piirrekimppuina tai prototyyppeinä, minkä takia hän kutsuukin kehittelemiään semanttisia rooleja *protoagentiksi* ja *protopatientiksi*.

Protoagentin prototyyppiin kuuluu viisi piirrettä, joista neljä ovat kosketusverbejä käsiteltäessä olennaisia: Tyypillisesti protoagentti osallistuu tahdonalaisesti toimintaan, on tunteva tai aistiva olento, aiheuttaa olotilanmuutoksen toisessa osallistujassa, liikkuu omavoimaisesti suhteessa toisen osallistujan paikkaan sekä on olemassa verbin ilmaisemasta toiminnasta riippumatta. Protopatientti taas tyypillisesti kokee olotilan- tai paikanmuutoksen, jonka toinen osallistuja aiheuttaa, on toisen osallistujan vaikutuksen alainen eikä liiku suhteessa toiseen osallistujaan. Osallistujalla ei kuitenkaan

tarvitse olla kaikkia prototyyppin piirteitä ollakseen agentti tai patientti, ja joskus osallistujalla voi olla sekä agentin tai patientin piirteitä. (Dowty 1991, Kolehmainen 2010, 13.)

Kosketusverbeissä on kiinnostavaa se, kuka näyttäytyy toimintaan nähden aloitteellisena. Millaiseen toimintaan nähden esimerkiksi opettajat rakennetaan agenttiivisiksi? Missä tilanteissa toinen osapuoli on kosketuksessa aktiivinen aloitteentekijä, mutta toinen vain kosketuksen passiivisena vastaanottajana? Omassa tutkimuksessani tärkeiksi nousevatkin nimenomaan agentin ja patientin käsitteet.

Kosketusverbit voivat kuvata myös vastavuoroista toimintaa, jossa toimijat eivät jakaudu selkeästi agentin ja patientin rooleihin. Näitä verbejä kutsutaan resiprookkisiksi, eli ne edellyttävät toisiinsa suuntautuneita osallistujia, joiden välillä toiminta tapahtuu. Toiminnan osapuolet voidaan ilmaista joukkotarkoitteisena (esim. ***Pojat** painivat, **me** tappelimme*) tai kahtena lausekkeena, joista toinen toimii subjektina ja toinen *kanssa*-postpositioliausekkeena (***Mikko** paini **Maijan kanssa***). Joukkotarkoitteisten osapuolten kohdalla kaikki toimijat voidaan tulkita agenteiksi, kun taas kahden lausekkeen tapauksessa toinen osapuolista on subjektin paikalla toimimisen myötä korostainen ja näyttäytyy näin agenttiivisempana. Kyse on siis myös siitä, miten osanottajat hahmottuvat muuttujaksi ja kiintopisteiksi. Eräät kosketusverbit voivat toimia resiprookkisten verbien tavoin, mutta niillä voi olla toisena vaihtoehtona myös objekti (esim. *Mikko ja Maija pussailevat* vs. *Mikko pussailee **Maijaa***). (VISK § 486) Ensimmäisessä tapauksessa sekä Mikko että Maija esitetään agenttiivisinä ja tahdonalaisina toimintaan nähden, kun taas toisessa tapauksessa vain Mikko näyttäytyy agenttiivisena. Resiprookkisuutta voidaan osoittaa myös resiprookkipronominilla *toinen* yhdistettynä omistusliitteeseen (Esim. *Oppilaat löivät **toisiaan**, lapset hieroivat **toistensa** selkää* jne.) (VISK § 732).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on analysoida opettajien haastatteluissa käyttämiä koskettamisverbejä, joilla he kielentävät koulukontekstin koskettamistilanteita ja tulkintojaan niistä. Aineistonani on 19 haastattelua, joissa opettajia haastatellaan koskettamisesta. Tarkastelen, millaisia verbejä opettajat käyttävät puhuessaan koskettamisesta ja kenet he nimeävät milloinkin verbin osoittaman toiminnan alkuunpanijaksi, *koskettajaksi* ja kenet vastaanottajaksi, *kosketettavaksi*. Lisäksi tutkin, millaisissa kehyksissä verbit esiintyvät. Tätä kautta pyrin saamaan kokonaiskuvaa siitä, millaisia tulkintoja opettajat antavat koskettamiselle koulukontekstissa.

Tutkimuskysymykseni voi tiivistää seuraavasti:

1. Millaisin verbein opettajat viittaavat
 - a. opettajan oppilaaseen kohdistamaan kosketukseen,
 - b. oppilaan opettajaan kohdistamaan kosketukseen ja
 - c. oppilaiden väliseen kosketukseen?
2. Millaisiin kehyksiin käytetyt verbit asettuvat?
3. Millaisia koskettamiseen liittyviä rooleja opettajat rakentavat puheellaan niin opettajille kuin oppilaille?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa pyrin tuomaan näkyviksi ne elementit, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseni toteutukseen, tuloksiin ja luotettavuuteen. Ensimmäisessä luvussa käsittelen aineistoa ja sen rajausta, toisessa tutkimusmenetelmiä ja kolmannessa kuvaan tarkasti tutkimusprosessini kulkua.

5.1 Aineisto

Aineistonani on 19 Koskettava koulu -hankkeessa vuonna 2018 kerättyä opettajahaastattelua, joiden aiheena on opettajien kokemukset koskettamisesta koulukontekstissa. Haastateltavina oli alaja yläkoulujen luokanopettajia, aineenopettajia, erityisluokanopettajia, valmistavan luokan opettajia sekä apulaisrehtori. Valtaosa opettajista toimi kuitenkin alakoulussa luokanopettajina. Haastateltavat olivat iältään 35–63-vuotiaita ja osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, ja haastattelut on litteroitu tarkkuudeltaan vaihdellen karkeasta eksaktiin. Haastatteluaineistoa on yhteensä 31 tuntia ja 10 minuuttia, litteroituna 263 sivua. Itse osallistuin hankkeen tutkimusavustajana aineiston litterointiin, mutta en haastattelun suunnitteluun tai toteutukseen. Aineistoa on käytetty myös Koskettava koulu -hankkeen tutkimukseen (ks. Tainio ym. 2019). Käytetty haastattelurunko on liitteenä (Liite 1).

Analyysissani käytän opettajien puheenvuoroista merkkiä O yhdistettynä haastattelun järjestysnumeroon. Haastattelijan puheenvuoroihin viittaa merkillä H.

Rajauksesta ja luokittelusta

Koskettamisella tarkoitetaan tutkimuksessani toimintaa tai tapahtumaa, jossa joku koskettaa jotakuta. Koskettamista tarkastelen opettajien haastatteluissa kielentämisen ja erityisesti heidän käyttämiensä kosketusverbien analyysin kautta. Verbit ovat teonsanojen sanaluokka, jotka ilmaisevat tyypillisimmin tekemistä, olemista tai tapahtumaa. Finiittimuotoisten verbien lisäksi huomion tutkimuksessani myös verbien infinitiivimuotoihin, jotka käyttäytyvät kielessä osittain verbien ja osittain nominien tapaan (VISK § 490).

Useat aineistoni verbit kertovat jo itsessään, millaisesta toiminnasta on kyse. Tällaisia ovat esimerkiksi *halata*, *kutittaa* tai *läiskäistä*. Suomen kielelle on kuitenkin tyypillistä, että kaikkea toimintaa osoittava informaatiota ei koodata verbiin, vaan se käy ilmi määritteistä (Pajunen 2001, 190). Yksittäisten verbien (esim. *halata*, *kutittaa*, *läiskäistä*) lisäksi käsittelen analyysissäni verbejä laajennuksiensa kanssa silloin, kun ne kuuluvat olennaisena osana verbin merkitykseen. Tällaisia ovat esimerkiksi *pitää kiinni*, *hypätä reppuselkään* tai *pitää kädestä*. VISK (§ 454) kutsuu näitä verbi-idioimeiksi. Verbit ovat näissä yleensä suhteellisen laveamerkityksisiä ja kuuluvat usein yleisimpiin verbeihin. Laajennukset ovat muodoltaan objekteja tai adverbiaaleja. Aineistossani verbien saamat laajennukset ilmaisevat usein koskettamisen välinettä (*piirtää **sormella** selkään*, *iskeä **kynällä***) tai alueita, joiden tulkitsemisen ilmaisevan aktiivista vyöykettä (*pörröttää **hiuksia***, *istua **sylissä***, *kaapata **kainaloon***, *taputtaa **olkapäälle***).

Käydessäni aineistoa läpi jätin huomiotta haastattelijan käyttämät kosketusverbit ja tapaukset, joissa haastateltava toistaa suoraan haastattelijan käyttämän erikoisemman kosketusverbin. Myöskään pelkästään metaforisessa merkityksessä käytetyt verbit, kuten vaikka *nykiä hihasta* pelkästään huomion hakemista ilmaisevassa merkityksessä, eivät ole tutkimuskysymyksen kannalta mielenkiintoisia.

Rajaukseeni vaikutti myös se, kuinka puhtaasti verbit koodaavat koskettamista. Kun koskettaminen käsitetään prosessiksi, jossa joku on jollain tapaa fyysisessä kontaktissa johonkuhun, aineistossani esiintyvistä kosketusverbeistä voi hahmottaa erilaisia ryhmiä. Esimerkiksi verbit 1. *koskea* tai *koskettaa* poikkeavat verbeistä 2. *kutittaa*, *raapia* ja *rutistaa*: ensimmäiset koodaavat ensisijaisesti koskettamista, jälkimmäiset myös koskettamisen tapaa. 3. ryhmä ovat verbit, jotka ilmaisevat ensisijaisesti jotakin muuta funktiota kuin koskettamista, mutta koskettaminen kuuluu verbin osoittamaan prosessiin implisiittisesti. Tällaisia verbejä ovat esimerkiksi verbit *retuuttaa*, *kampata* tai *käydä käsiksi*. 4. ryhmään luokittelen verbit, joiden kosketusmerkitys ei käy ilmi verbistä itsestään, vaan kielellisestä kontekstista. Esimerkiksi verbi *hätistellä* ei tarvitse toteutuakseen fyysistä kontaktia, mutta seuraavassa tapauksessa haastateltava rinnastaa hätistelyn koskettamiseksi: haastattelija

kysyy opettajalta, milloin tämä on viimeksi koskettanut oppilasta, johon opettaja vastaa *hätisteleensä* oppilaita ruokailemaan. Tässä siis haastattelijan kysymys sekä vastauksen muotoilu osoittavat, että hätistely on koskettamista.

H: joo, tota muistaksä millon sä oot viimeks koskettanu oppilasta ja mistä syystä

O1: mm, keskiviikkona ää ruokailuun lähd- lähtiessä niin niinni tota öö **hätistelin** tyttöjä, et lähetääs nyt syömään et pukekaas reippaasti (– –)

Näistä esittelemistäni ryhmistä keskityn erityisesti kolmeen viimeiseen ryhmään, ja rajaan ensimmäisen ryhmän tapaukset aineiston ulkopuolelle silloin, kun niitä ei tarkenneta. Seuraava esimerkki kuvaa näitä tapauksia: pelkkä tieto siitä, että opettaja koskettaa oppilaitaan päivittäin, ei ole tutkimukseni kannalta mielekäs.

H5: et varmaan ihan päivittäin **kosketan** kyllä oppilaitani

Seuraavan esimerkin kaltaiset tapaukset taas sisällytän aineistooni: Vaikka opettaja käyttää samaa verbiä, hän kertoo myös, mihin hän koskettaa (*olkapäälle*) ja miten (*hellästi ja rauhallisesti*).

Esim.2

H4: pääosin mä **kosketan** olkapäälle? tai sitte t:ähä käden m- käsivarteen sillee hellästi ja rauhallisesti et ne näkee et se tulee se kosketus

Olen jättänyt laskujen ulkopuolelle myös muut ilmaisut, jotka eivät spesifioineet kosketuksen tapaa riittävästi. Tällaisia olivat muun muassa epämääräiset ja harvinaiset ilmaisut, kuten *fyysinen kontakti tapahtui* tai *siinä tuli kosketusta*. Vaikka tällaiset ilmaisut ovat mielenkiintoisia ja voivat olla merkki kielentämisen vaikeudesta, en keskity tässä tutkimuksessa niihin.

Näiden rajausten jälkeen analysoitavia kosketuksen kielennyksiä jäi yhteensä 568 kappaletta. Seuraava taulukko näyttää, miten tapaukset jakaantuvat kuvaamaan eri toimijoiden välistä koskettamista.

Toiminnan laatu	määrä
opettaja koskettaa oppilasta	292
oppilas koskettaa opettajaa	115
oppilas koskettaa toista oppilasta / oppilaat koskettavat toisiansa	144
resiprookkinen koskettaminen	17
Yht.	568

Näihin 568 kielennykseen sisältyy monta samaa verbiä tai viittausta samanlaiseen toimintaan. Selvittääkseni, kuinka paljon erityyppisiä kosketuksia opettajat kielentävät, liitin samanlaiseen toimintaan viittaavat ilmaiset toisiinsa (*lyödä ylävitosia, heittää yläfemmoja* jne.) ja näin tein myös saman sanan johdoksille (esim. *tökkiä, tökkäistä, tökätä*). Näin aineistosta hahmottui 91 erilaista kosketustoimintoa, joihin opettajat puheessaan viittaavat. Tämän yksinkertaistuksen tarkoituksena oli saada aineistoa selkeämmäksi ja helpommin käsiteltäväksi erityisesti määrällisestä näkökulmasta.

5.2 Tutkimusprosessin kuvaus

Sain Koskettava koulu -hankkeen puolesta valmiin, osin litteroidun aineiston helmikuussa 2019, jolloin alkoi myös analyysiurakkani. Päätin tarkastella aineistosta sitä, miten opettajat puhuvat koskettamisesta. Ensisilmäyksellä aineisto näytti tähän oikein sopivalta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on kuitenkin tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym. 1997, 155). Niin myös itselläni tarkempi suunnitelma muotoutui vasta aineistoon ja lähdekirjallisuuden tutustumisen jälkeen. Lopulta päätin keskittyä opettajien käyttämiin verbeihin, joilla he kuvaivat koskettamista.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 11) mukaan aineiston analyysi koostuu aineistoon tutustumisesta, luokittelemisesta, analysoinnista ja tulkinnasta. Aloitin aineistoon tutustumisen litte-roimalla, lukemalla aineistoa ja poimimalla sieltä kosketusverbejä. Luokittelin verbejä karkeasti ensin sen perusteella, keiden välisestä kosketuksesta oli kyse: opettajan ja oppilaan vai kahden oppilaan välisestä kosketuksesta. Pohdin lähestymistapaa aineistosta ja omista mielenkiinnonkohteistani käsin, ja teoriakirjallisuutta luettuani erittelin vielä tarkemmin verbien esiintymisympäristöä. Valitsin kognitiivisesta semantiikasta tutun kehyksen käsitteen kuvaamaan sitä, millaisia merkityksiä ja konteksteja eri verbit saavat. Käytännössä kävin aineiston läpi, ja pohdin jokaisen tapauksen kohdalla, millaiseen kehykseen toiminta asettuu. Usein haastateltavat itsekkin nimesivät kehyksiä ja puhuivat esimerkiksi läheisestä, ohjaavasta, rajoittavasta tai seksuaalissävytteisestä kosketuksesta. Joissakin tapauksissa kehykset nousivat haastattelijoiden kysymyksistä. Esimerkiksi kysymys mediassa esillä olleista väkivalta-, hyväksikäyttö- ja ahdistelutapauksista sai monet opettajat pohtimaan väkivaltaista kosketusta. Kehykset auttoivat ensinnäkin jäsentämään aineistoa sekä selventämään seikkaa, että joskus samaa verbiä käytettiin aineistossa kuvaamaan hyvin erilaista toimintaa. Analyysiluvussa luokittelin samantyyppiset tapaukset yhteen pääkehyksien alle. Näitä pääkehyksiä on yhteensä viisi, ja joistakin niistä oli hahmotettavissa myös alakehyksiä. Kehyksen käsitteen taustaa avaan enemmän luvussa 3.1.2.

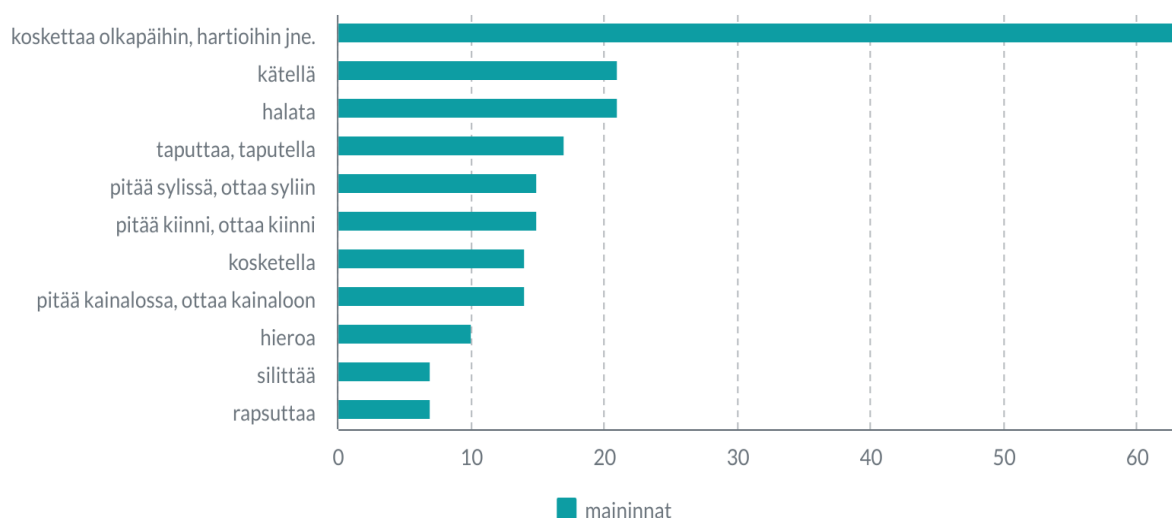
Kehyksiin luokittelun jälkeen tarkastelin vielä yksityiskohtaisemmin eri esimerkkejä. Pohdin, millaista toimintaa verbit osoittavat, millaisia rooleja opettaja ja oppilaat saivat toiminnassa ja miten haastateltavat suhtautuvat toimintaan. Pyrin lähestymään näitä kysymyksiä tarkastelemalla erityisesti haastateltavien kielellisiä valintoja. Mielenkiintoisia seikkoja nousi aineistosta erittäin paljon, mikä vaikeutti tutkimusprosessin hallintaa. Tehtyjä huomioita esittelen seuraavassa analyysiluvussa. Huomioitani ohjasivat diskurssianalyysin ja kognitiivisen kielentutkimuksen tutkimusperinteet.

6 Analyysi

Tässä luvussa analysoin aineistoani ja vastaan samalla tutkimuskysymyksiin. Lähestyn koskettamista kehystarkastelun kautta. Ensimmäisessä luvussa käsittelen sitä, millaisin verbein opettajat kuvaavat itsensä tai muiden opettajien oppilaisiin kohdistamaa kosketusta. Toisessa luvussa keskityn siihen, miten opettajat kuvaavat oppilaiden koskettamista. Molempien lukujen lopussa kokoan keskeisimmät huomioni yhteenvedoksi.

6.1 Opettaja koskettajana

Opettajat kielentävät opettajan oppilaaseen kohdistamaa kosketusta yhteensä 292 kertaa, mikä on noin puolet kaikista aineistossa esiintyvistä kosketuksen kielennyksistä. Näillä viitataan 52 erilaiseen kosketustoimintoon. Näissä kielennyksissä opettajat asettavat koskettajan rooliin joko itsensä, kollegansa, oman opettajansa, opettajan yleisesti tai jonkun julkisuudessa esillä olevan opettajan. Haastatteluista selviää, että opettajat suhtautuvat koskettamiseen eri tavoin: jotkut esimerkiksi kertovat koskettavansa oppilaita päivittäin lukuisia kertoja, kun taas eräs opettaja toteaa, ettei kosketa juurikaan oppilaita ja paremminkin *työntää räkänokkia kauemmas*. Haastateltavien tavat puhua koskettamisesta myöskin eroavat toisistaan jonkin verran: toiset käyttävät hyvin monenlaisia koskettamisverbejä, kun toiset taas kuvaavat kosketusta muilla keinoin, esimerkiksi vähemmin verbein mutta lisäten erilaisia määritteitä, esimerkiksi adjektiiveja tai substantiiveja. Seuraavassa taulukossa esittelen ne useimmin käytetyt verbit, joilla opettajat puhuvat opettajan agenttiivisesta, oppilaisiin kohdistetusta koskettamisesta.



Kuvio 1. Opettaja agentiivisena koskettajana

Yllä olevasta kuviosta voi huomata, että opettajien koskettamisista on erotettavissa erityisen tyypillinen kädellä tehtävä kosketus, jossa opettajat nimeävät aktiiviseksi alueeksi oppilaan olkapään, hartiat, käsivarren tai selän. Kosketusta juuri näille alueille pidetäänkin usein neutraaleimpana (Suvi-lehto 2015, 25). Tätä ”opettajan tyypillisintä kosketusta” kuvataan aineistossa yhteensä 63 kertaa, kielennetään useilla eri tavoilla ja sille nimetään useita tarkoituksia. Usein sillä kannustetaan (20 mainintaa), ohjataan keskittymään, siirtymään tai korjaamaan käytöstä (19 mainintaa), rauhoitellaan (14 mainintaa), osoitetaan läheisyyttä tai yhteenkuuluvuutta (10 mainintaa) tai lohdutetaan (7 mainintaa). Jotkut opettajat mainitsevat olkapäälle tai hartioille koskettamisen haastattelijan kysyessä heidän tyypillisintä kosketustapaansa. Usein opettajat kuvasivat tällaisen kosketuksen verbaaliseen viestiin liittyväksi.

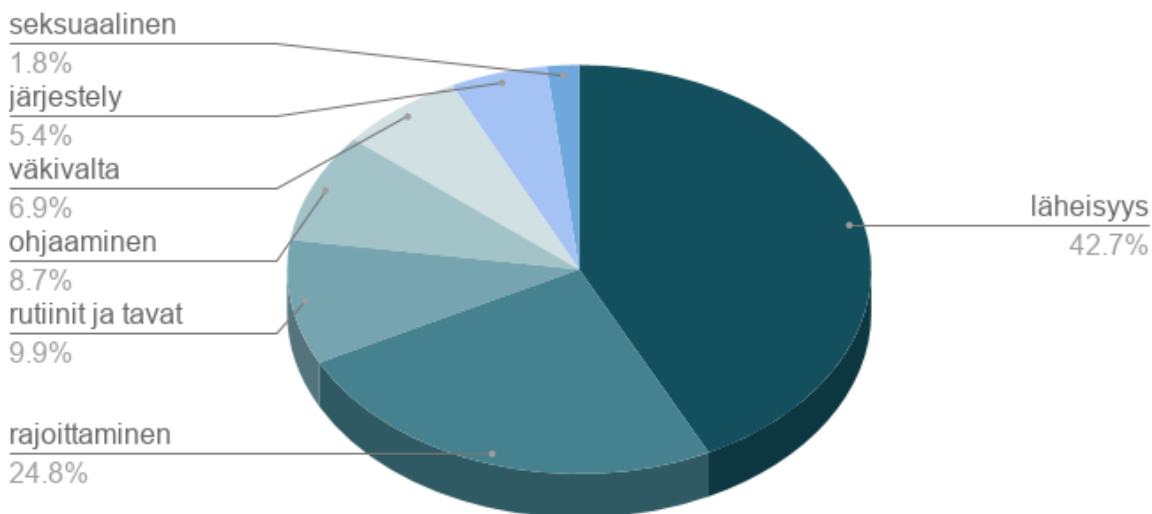
Muut opettajien useimmin käytetyt, omaa tai toisen opettajan kosketusta kuvaavat verbit ovat *kätellä, halata, taputtaa, pitää sylissä tai ottaa syliin, pitää kiinni tai ottaa kiinni, kosketella, pitää kainalossa, ottaa kainaloon, hieroa, silittää ja rapsuttaa*. Käsittelen näitä verbejä tarkemmin seuraavissa luvuissa.

Hahmotan opettajien kosketusta kuvaaville verbeille neljä pääkehystä: *koulutyön kehyksen, läheisyyden kehyksen, väkivallan kehyksen sekä seksuaalisen kehyksen*. Samasta toiminnasta saatetaan puhua useammassa pääkehyksessä, minkä takia kehykset eivät olekaan toisistaan irrallisia, selkeitä

kokonaisuuksia, vaan ennemminkin toisiinsa limittyviä rakennelmia, joiden tarkoituksena on jäsentää opettajien puhetapoja koskettamisesta. Koulutyön kehikseen sisällytän alakehiksiä, jotka ovat rajoittamisen kehys, ohjaavan kosketuksen kehys, rutiini- ja tapakosketuksen kehys sekä järjestelvän kosketuksen kehys.

Opettajan agenttiivisen kosketuksen kielennykset hahmottuvat läheiseen kosketukseen liittyviksi 143 kertaa, koulutyöhön liittyviksi yhteensä 120 kertaa, väkivaltaiseen kosketukseen 23 kertaa ja seksuaaliseen kosketukseen kuusi kertaa. Eniten opettajien oppilaisiin kohdistuvaa kosketusta kielennetään läheisyyden kehikseen liittyväksi, sitten rajoittamiskosketukseen ja sen jälkeen rutiini- ja tapakosketukseen liittyväksi. Seuraavaan kuvaajaan on hahmotettu eri kehysten prosenttiosuudet opettajien koskettamista kuvaavien verbien luokitteluisissa.

Opettajan koskettamisen kehikset



Kuvio 2. Opettajan koskettamisen kehikset

Esittelen seuraavaksi näiden kehysten kautta opettajien suhtautumistapoja eri kosketuksiin sekä heidän rakentamiaan roolituisia opettajille ja oppilaille erilaisissa kosketuksissa.

6.1.1 Koulutyön kehys

Koulutyön kehykseen sijoitetut verbit ilmaisevat opettajan työnkuvaan, kasvatusvelvollisuuteen ja koulujärjestyksen säilymiseen liittyvää kosketusta. Koulutyön kehyksessä kosketuksella varmistetaan, että koulun arki sujuu tavalla, jota ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta odottaa opettajalta. Usein opettajan kosketus kuvataan kehyksessä jollain tavalla kontrolloivaksi. Kosketuksessa joko oppilaiden huomiota tai ruumiin asentoa tai sijaintia pyritään jollain tavalla hallitsemaan tai ohjaamaan (vrt. Cekaite 2016). Jaottelen koulutyöhön liittyvän kosketuksen neljään eri luokkaan: ohjaavaan kosketukseen, rutiini- ja tapakosketukseen, rajoittavaan kosketukseen ja asettelukosketukseen.

Ohjaavan kosketus kehys

Kun opettajilta kysytään, miten he käyttävät kosketusta työssään, he mainitsevat 29 kertaa ohjaavan kosketuksen. Tämä on noin 9% kaikista opettajien oppilaaseen kohdistamista kosketuksen kielennyksistä. Ohjaavaa kosketusta tarvitaan tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee apua esimerkiksi liikunnan tunnilla jonkin liikkeen tekemiseen (*O1: et autto kuperkeikka **tuki niskasta ja työns pepusta***) tai esimerkiksi käsityön tunnilla (*O6: virkkaaminen, neulominen, niin kyllähän sä siinä joudut joskus pedagogisessa mielessäkin vähän niitä **käsiä ohjaamaan***). Opettajat kertovat käyttävänsä ohjaavaa koskettamista myös esimerkiksi oppilaan keskittymisen parantamiseksi, huomion ohjaamiseksi tai käytöksen korjaamiseksi. Useimmiten tätä kuvataan olkapäälle, hartioille tai käsivarteen kohdistuvana, neutraalihkona kosketuksena, mutta ohjattavasta tekemisestä riippuen verbit vaihtelevat jonkin. Ohjaavaa kosketusta kuvattiin usein *ottaa kiinni, pitää kiinni, koskea johonkin, näyttää jontenkin* tai *ohjata* -verbeillä. Alla olevassa esimerkissä opettaja viittaa ohjaavaan kosketukseen *ottaa olkapäästä kiinni* ja *koskettaa käsivarteen* -ilmauksilla.

O11: (– –) sitte toinen missä usein tulee käytetty ni jos toinen (*oppilas*) ei niinku kuuntele et mä haluun huomion et on sellanen niinku et pitää saada vahvasti kontakti et nyt kuuntelet mua ni sit **saattaa ottaa olkapäästä kiinni** tai tai niinku **käsivarteen koskettaa** et hei et kuunteletsä oikeesti mua ja ottaa katsekontaktin

Opettaja kertoo koskettavansa oppilasta saadakseen tämän kuuntelemaan, eli siis pyrkii ohjaamaan kosketuksella oppilaan huomiota. Kosketusta käytetään nonverbaalina viestinä, joka yhdistyy tässä myös katsekontaktiin ja mahdolliseen verbaaliseen viestiin *hei et kuunteletsä oikeesti mua*.

Kosketusta perustellaan usein sillä, että lapsen ohjaaminen koskettamalla on tietyissä tilanteissa helpompaa kuin pelkkä sanallisesti ohjaaminen. Erilaisia taitoja opetettaessa kosketuksen tapa voi olla myös hyvin spesifi: Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa sahaamisen opettamista ja käyttää ohjaavasta kosketuksesta puhuessaan verbiä *ottaa ote*.

O3: jos teknisessä työssä opettaja näyttää et miten sahataan niin se saattaa ottaa ihan otteen siitä oppilaasta, et tietyt aineet toki on sellasia et se helpottaa ku sä pystyt näyttää sen fyysisesti jollon sä saatat **ottaa ihan sen lapsen kädestä otteen**

Vaikka ohjaava kosketus konstruoidaan koulutyötä helpottavana ja opettajan työhön kuuluvana, arkisena asiana, opettajat kertovat turvautuvansa oppilaantuntemukseen pohtiessaan, miten ja missä tilanteissa ohjaavat oppilaita kosketuksella. Yksi opettajista kertoo myös kysyvänsä tai varoittavansa, ennen kuin *ottaa kädestä vähän kiinni* oppilasta kirjaimien kirjoittamista harjoitellessa. Aloite kosketukseen tehdään verbaalisen vuorovaikutuksen kautta.

O5: mä oppilaalta kysyn et hei voinko mä **ottaa tästä sun kädestä vähän kiinni** ja ja liikuttaa sitä niin ku näytän sulle sen mallin ihan konkreettisesti et miten se kirjain tehdään

Tämä kertonee siitä, että vaikka kosketus kuuluu luontaisena osana peruskoulunopettajan työhön, opettajat kunnioittavat oppilaiden oikeutta määritellä, millä tavalla he haluavat heitä kosketettavan.

Rutiini- ja tapakosketuksen kehys

Opettajien kertoman perusteella kouluissa tapahtuu myös opettajien tietoisesti ylläpitämiä, rutiininomaisia kosketustilanteita. Tällaisiin kosketuksiin viittaavat verbit ovat 10% kaikista kosketusverbeistä, joissa opettaja esitetään agentiivisena. Opettajat kertovat näistä vastauksena kysymykseen rutiininomaisesta tai suunnitellusta koskettamisesta, ja jotkut tuovat tällaiset rutiinit esiin myös itse.

Vaikka useat opettajat kertovat, etteivät toteuta vastaavia rutiineja omassa opetuksessaan, he kuitenkin tunnistavat tällaiset kosketuksen tavat. Tällaisia rutiineja ovat esimerkiksi tervehtiminen tai hyvästely kätellen tai halaten koulupäivän aluksi tai lopuksi, loman alkaessa, juhlatilanteissa, todistuksenjaossa tai luokalta pois siirtyessä. Kättelyn ja halauksen lisäksi rutiini- ja tapakosketuksiin on tulkittavissa myös vähemmän formaaleja muotoja, kuten *ylävitosten heittäminen* tai *fist bumpit*. Tervehtiminen on prototyyppisesti vastavuoroinen tapahtuma, mikä näkyy siinä, että se esitetään resiprookkisena aineistossa 14 kertaa. Kuitenkin useimmiten opettajat esittävät itsensä tai muun opettajan agentiksi rutiini- ja tapakosketuksessa 33 kertaa ja oppilaan agentiksi 30 kertaa. Vaikka kosketuksen aloite tulee opettajalta, näin tasainen jako johtunee siitä, että opettajat kertovat usein antavansa oppilaan päättää, miten he haluavat opettajaa tervehtiä. Näin oppilas näyttäytyy agenttiivisena toimintaan nähden, vaikka kosketustilanne onkin opettajan alkuunpanema.

O3: (- -) ni jos mä vaan ehin tohon ovensuuhun ni mä sanon aina et halaus tai (.) tai yläfemma. (.) nii sit ne vä- ne päättää et **kuka haluaa halata ja kuka haluaa heittää yläfemman**

Opettaja kertoo siis tarjoavansa oppilaille useampia koskettamisen tapoja, joilla he voivat suorittaa tervehtimisrutiinin. Tämä voi viestiä siitä, että opettajat pyrkivät opetuksessaan huomioimaan oppilaiden autonomisuuden ja oikeuden määrittää, kuinka lähelle toinen saa tulla. Jos halaaminen tuntuu liian intiimiltä, oppilaalla on vapaus valita myös kevyempi tervehtimisen muoto, *yläfemma*.

Opettajat perustelevat rutiinikosketusta tapakasvatuksella (O10: *olis ihan hyvä et ihan tommosia perus hyviä tapoja (että) osaa kätellä ja osaa kattoo silmii*) sekä sillä, että esimerkiksi päivittäisen, rutiininomaisen kosketuksen kautta opettaja pystyy varmistamaan, että on kohdannut oppilaan jokaisena päivänä.

O1: (- -) joka päivä koulupäivän päätteeks mä **kättelen** jokaisen, ne ei saa lähtee kotii ja ne tietää sen että, koska sillä mä turvaan sen et mä oon kohdannu jokaikisen lapsen kasvotusten sen päivän aikana (- -)

O7: (- -) se on- kuuluu meidän päivään esimerkiksi niin että mä joka päivä **kättelen** oppilaat ku he lähtee kotiin, siinä tulee se jokapäiväinen jokaisen koskettaminen

Vaikka tällainen hyvästelykoskettaminen on rutiininomaista, se voi olla lapselle myös päivän ainoa tilanne, jolloin opettaja keskittyy edes pieneksi hetkeksi pelkästään häneen. Kosketus siis toimii tässä myös huomionannon välineenä.

Rajoittavan kosketuksen kehys

Haastattelujen mukaan opettajat käyttävät työssään koskettamista myös rajoittamisen välineenä (ks. myös Vanhanen 2017). Verbejä käytetään kuvaamaan opettajan oppilaan liikettä rajoittavaa kosketusta 40 kertaa, mikä on noin 25 % kaikista opettajan kosketuksen kielennyksistä. Rajoitusverbeiksi kutsun verbejä, jotka koodaavat jollain tapaa kosketettavan liikkeen rajoittamista tai suunnan ohjaamista. Opettajat myös nimeävät itse kosketusta rajoittavaksi.

O13: (– –) on tietysti ollu semmosii tilanteita missä on joutunu **rajottamaan** esimerkiksi oppilaita niinku ihan **istumalla päällä** tai **ottamalla ranteesta kiinni** ja **pitelemään**

O15: (– –) on pakko joissain tilanteissa **koskea** jollakin tavalla **rajottavasti** (– –)

Rajoittavaan kehykseen asettuvia verbejä aineistossani ovat *irrottaa, istua/maata päällä, napata, nostaa, ottaa kiinni, pitää kiinni, pidellä, raahata, repiä irti, taluttaa* ja *työntää*. Jos opettajat mainitsivat rajoittavassa kosketuksessa kosketettavan alueen, aktiivisena vyöhykkeenä näyttäytyi oppilaan *ranne, olkapää* tai *selkä*. Mielenkiintoista on, että kun oppilaan ranne esitetään kosketuksessa aktiiviseksi alueeksi, oli kyse aina rajoittavasta kosketuksesta. Esimerkiksi olkapäälle, selkään tai hartioihin kohdistuvalla koskettamisella on taas useita käyttötarkoituksia, kuten luvun 6.1. alussa osoitin.

Usein rajoitusverbin osoittama toiminta vaatii koskettajalta eli opettajalta voimakeinojen käyttöä, kuten seuraava oppilaiden tappeluihin väliinmenemistä käsittelevä esimerkki osoittaa.

O16: (– –) ja ku meillä joskus joutuu **repimään irti toisistaan** oppilaita niin (.) pakkohan siinä on käyttää voimaa

Seuraava esimerkki kuvaa samaa tilannetta ja sisältää myös yhden rajoitusverbien yhteydessä usein esiintyvän piirteen: Opettaja tuo ilmi, että turvautuu fyysisiin rajoituskeinoihin vasta sen jälkeen, kun on yrittänyt ohjata oppilaita ensin sanallisesti.

H: riittääks puheohjaus siihen yleensä vai tarviiks siihen ihan väliinmenoa

O15: no välillä riittää mut usein ei riitä, ja sit vaan välillä **revittää** ne **irti** toisistaan

Näissä esimerkeissä opettajat käyttävät rajoittavasta kosketuksesta verbiä *repiä irti*. Kyse on siis varsin voimallisesta toiminnasta, mikä kertonee myös oppilaiden välisen tappelun intensiteetistä. Esimerkistä yksi käykin ilmi, että väliinmeneminen ja voimankäyttö nähdään välttämättömänä, että oppilaiden välinen riita saadaan loppumaan. Rajoitusverbien kollokaationa toistuvatkin usein nesessiivisyyttä ilmaisevat sanat: *välttämätön, joutua, täytyä, pakko, pitää*. Opettajat siis esittävät rajoittavan koskettamisen pakollisena ja välttämättömänä opettajan työhön liittyvänä koskettamisen muotona. Rajoittava kosketus tuodaankin usein esiin vastauksena haastattelijan kysymykseen, jossa kysytään välttämättömästä tai tarpeellisesta koskettamisesta.

H: no onks sit tilanteita joissa koskettaminen on suorastaan **välttämätöntä** tai tarpeellista

O3: no tietenkin kaikki ne tilanteet joissa me joudutaan puuttumaan oppilaiden kesken eli silloin kun oppilaat on keskenään fyysisesti toisissaan kiinni, on joku riitatilanne niin silloinhan meidän on **pakko repiä ne irti** tai **irrottaa** ne toisistaan ja **välttämätöntä** (– –)

Rajoitusverbien yhteydessä nesessiiviset elementit osoittavat, että rajoitustoimenpiteisiin ei ryhdytä, ellei se ole välttämätöntä, eikä rajoittavaa toimintaa koeta miellyttäväksi. Tämä on linjassa OAJ:n ohjeen kanssa, jonka mukaan esimerkiksi kiinnipitäminen ja luokasta poistaminen voimakkein ovat opettajan viimeisiä kurinpidollisia välineitä. (OAJ, 2019.)

Opettajan oppilaaseen kohdistuva rajoittava toiminta nähdään siis välttämättömänä ja tarpeellisena koulujärjestyksen kannalta, mutta joistain tapauksista on havaittavissa viittauksia myös kulttuuriin merkityksiin, joita ei eksplisiittisesti tuoda esiin. Nämä voivat kuitenkin tulla näkyviksi esimerkiksi sen kautta, että jotkut haastateltavista pyrkivät perustelemaan toimintaansa, vaikkei haastattelija perusteluja erikseen kysy (ks. Jokinen ym. 2016, 31). Keskustelulle ylipäänsä on tyypillistä, että puhuja suhteuttaa mielipiteitään ja sanomisiaan kulttuuriin näkökulmiin, joiden kanssa se voisi olla ristiriidassa (Suoninen 2016, 125). Rajoituskosketuksesta puhuttaessa voi esimerkiksi syntyä huoli, että koskettamisen tapa sekoitetaan väkivaltaiseen kosketukseen. Raja näiden kahden välillä onkin

liukuva, mutta opettajat itse sijoittavat rajoittamiskosketuksen erilliseksi väkivaltaisesta kosketuksesta.

H: (— —) muistaksä ikinä sellasta tilannetta ikinä että sä olisit jäänyt jälkeenpäin miettimään et olisko pitänyt tässä tilanteessa koskettaa oppilasta tai jättää koskematta

O13: ei kyl tuu mieleen semmosii, et sit on tietysti ollu semmosii tilanteita missä on joutunu **rajottamaan** esimerkiksi oppilaita niinku ihan **istumalla päällä** tai **ottamalla ranteesta kiinni** ja **pitelemään** mutta tota

H: onkse jotain sellasia tappelutilanteita tai sen tyyppisesti tai

O13: joo tai jotain et on ollut niin raivoissaan et ei oo pystynyt kontrolloimaan ja tota **jos ei ois pitänyt kiinni** niin ois todennäköisesti vahingoittanut toisia tai itseään

Tässä esimerkissä haastattelija kysyy opettajalta, onko hän kohdannut kosketustilanteita, joiden jälkeen olisi jäänyt miettimään kosketuksen tarpeellisuutta. Opettaja vastaa ensiksi, että ei tule mieleen, mutta mainitsee silti sitten rajoittavan kosketuksen: oppilaan päällä istumisen, ranteesta kiinni ottamisen sekä pitelemisen. Opettaja perustelee toimintansa toisessa vastauksessaan, vaikkei perustelua kysytäkään: *Jos (opettaja) ei ois pitänyt kiinni niin (oppilas) ois todennäköisesti vahingoittanut toisia tai itseään*. Opettaja viitanee erityisesti erityisopettajien käytössä olevaan kiinnipito-käytäntöön, jossa aggressiivisesti, sekavasti tai uhkaavasti käyttäytyvää lasta pidetään fyysisesti kiinni (ks. Ilmonen 2015, 25). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen *Lastensuojelun käsikirjan* määritelmän mukaan ”laitoksen johtaja tai laitoksen hoito- ja kasvatushenkilökuntaan kuuluva henkilö voi lapsen rauhoittamiseksi pitää kiinni lapsesta, jos lapsi sekavan tai uhkaavan käyttäytymisensä perusteella todennäköisesti vahingoittaisi itseään tai muita (— —)”. (THL: Kiinnipitäminen, viitattu 8.10.2019) Opettaja toistaa perustelussaan melkein nämä samat sanat, eli puheenvuoron voisi tulkita auktoriteettiin vetoavaksi perusteluksi, jolla pyritään osoittamaan oppilasta rajoittava kosketaminen hyväksyttäväksi. Se, että opettaja kokee tarpeelliseksi perustella toimintaansa, osoittaa, että oppilaan liikkeen rajoittaminen ei yksiselitteisesti ole neutraalia toimintaa, vaikka se koulussa usein arkisena ja jokapäiväisenä esiintyykin. Rajoitustilanteiden ongelmallisuutta voi heijastaa myös nollapersoonan käyttö: *jos ei ois pitänyt kiinni* (vrt. *Jos en olisi pitänyt kiinni*). Joskus nollapersoonan on väitetty häivyttävän persoonan osallisuutta toimintaan, mutta esimerkiksi Laitisen (1995, 355)

mukaan nollapersoonaa ”avaa puhetapahtuman osallistujille yhteisen kokemuksen” ja näin kutsuu kuulijaa samaistumaan itseensä.

Rajoitusverbien kohteena, patienttina toimii oppilas. Usein toiminta kuvataan niin, että rajoituksen kohteena oleva oppilas häiritsee jollain tapaa koulujärjestystä esimerkiksi liikkumalla kouluympäristöön sopimattomalla tavalla, pyrkimällä satuttamaan itseään, opettajaa tai toisia oppilaita tai käyttäytymällä muuten sopimattomasti. Koskettajana toimiva opettaja taas on usein agenttiivinen: tietoinen ja aktiivinen toimija, jonka toiminta on koulujärjestyksen säilymisen kannalta perusteltua. Pakkoa ja välttämättömyyttä osoittavat rakenteet kuitenkin osoittavat, että opettajien agenttiivisuus kosketuksessa voi olla myös kompleksista. Rajoittavaa koskettamista ei koeta miellyttäväksi.

Järjestelevän kosketuksen kehys

Järjestelevällä kosketuksella tarkoitan opettajan oppilaisiin kohdistamaa kosketusta, jonka tarkoituksena on muuttaa oppilaan asentoa tai paikkaa niin, että se palvelee paremmin opetuksen etenemistä tai järjestyksen säilymistä. Yhteensä opettajat viittaavat tällaiseen kosketukseen 18 kertaa, mikä on noin 5% kaikista opettajan koskettamisen kielennyksistä. Aineistossani näitä ovat *asettaa, asetella, ottaa kiinni jostakin, siirtää, siirrellä, työntää ja vääntää (sormia paikoilleen)*. Toiminnan kohteena on oppilas kokonaisuudessaan (O3: *saatan (- -) vähän **siirtää oppilasta** jos se istuu vinossa*) tai sitten toiminnan kohteena mainitaan esimerkiksi oppilaan sormet tai kädet (O10: *sitte soiton-opetuksessa jos vaikka kitaraa tai bassoo niin **käyn (.) sormia ihan vääntelemässä että teeppä näi***). Toiminnan tarkoituksena on siirtää oppilasta tai muuttaa oppilaan asentoa opettajan haluamaan suuntaan, ja usein teon takana on pedagoginen tai koulun järjestykseen liittyvä syy. Kyseessä voi siis olla esimerkiksi spesifiin taitoon liittyvään otteeseen ohjaaminen.

Järjestelevä kosketus esitetään suhteellisen neutraalina ja koulun toimintaan normaalina osana kuuluvana toimintana: järjestelyä ei pyritty perustelemaan, vaan verbejä käytetään kuvaamaan koulussa tapahtuvaa, arkista kosketusta. Näitä verbejä käytettiin erityisesti silloin, kun haastattelija pyysi opettajaa kertomaan erilaisista koskettamisen tavoistaan tai kuten tässä, opettajan viimeisimmästä kosketuksesta.

H: no muistatsä millon sä oot viimeksi koskettanut oppilasta

O10: (— —) ja sitten oon just **siirtäny** oppilaita (.) johonki paikkaan (.) esimerkiks ekaluokkalaisia (.) äsken ku (.) piti saada **£**kapulansoittajat riviin ja he(h) parveilivat(h) si(h)inä(h) ni minä **laitoin heidät£** (.) **olkapäistä näin seisomaan rivissä** ja (.)

Tässä opettaja kertoo *siirtäneensä* oppilaita johonkin ja tarkentaa verbin merkitystä esimerkillä, jossa *laittaa heidät olkapäästä näin seisomaan rivissä*. Epäjärjestyksessä olevat, *parveilevat* oppilaat pitää saada järjestykseen, jotta soitto voi alkaa ja opetus jatkua. Toiminta näyttäytyy eräänlaisena koulukontekstiin liittyvänä paimentamisena (ks. Cekaite 2010).

Rajoitusverbeihin verrattuna järjestelyverbit toimintana eivät vaadi opettajalta voimankäyttöä, eikä pelkoa epäsovivasta koskettamisesta ole havaittavissa. Järjestelytoiminnassa oppilas näyttäytyy toimintaan nähden suostuvaisena ja yhteistyökykyisenä. Esimerkiksi *asetella*-verbiä käytettiin seuraavalla tavalla:

O12: no voi joskus tietysti jos esimerkiks jotain työasentoo (.) neuvoo tai näyttää ni silloin voi **asetella** oppilaan semmoseen hyvään asentoon et jos (.) mä nään et joku vaik höylää tai sahaa niinku ihan selkä mutkalla ni mä voin sii- kääntää sen et kokeiles tälläsessa asennossa et siinähan tulee sitä koskettamista

Haastateltava, teknisen työn opettaja esittää, että asettelee oppilaan parempaan asentoon, jos tämä työskentelee huonossa asennossa. Opettajan mukaan tavoitteena toiminnassa on hyvään työskentelyasentoon ohjaaminen, koskettaminen tulee ikään kuin sivutuotteena: *siinähan tulee sitä koskettamista*. Opettajan *kokeiles tällaisessa asennossa* –ilmaus tuo ilmi, että kyseessä lienee ehdotus. *Kokeilla*-verbi osoittaa, että jos oppilas ei ole tyytyväinen asentoon, hän voi vaihtaa sen takaisin edelliseen. *Asetella*-verbin esitys on neutraali, ja kerronnan mukaan oppilas ei vastustele, kun opettaja *asettelee* häntä. Kielitoimiston sanakirja määrittelee verbin merkityksen seuraavasti:

asetella^{67*C}

1. sijoitella esineitä jhk, järjestellä, sovitella. *Asetella kukkia maljakkoon, tavaroita näytteille. Asetella hattua päähänsä.*

Kielitoimiston sanakirjan määritelmästä selviää, että prototyyppisesti *asetella*-verbi saa objektikseen *esineen*. Tämä on tyypillistä myös muille järjestelyverbeille. Kuitenkin koulukontekstissa järjestelyverbien objektin paikalla on poikkeuksetta ihmistarkoitteinen oppilas. Oppilaat siis vertautuvat

järjestelyverbien objekteina esineisiin. Tähän voivat vaikuttaa monet syyt, lähtien opettajan ja oppilaan erilaisesta asemasta koulussa: Opettaja on vastuussa koulun järjestyksestä ja sen takia hänellä on oikeudet koskettaa sitä ylläpitävillä tavoilla niin kauan, kun kosketus ei vahingoita oppilasta. Järjestelyverbien käytön takana voi olla myös huumori: Tähän voisi viitata esimerkiksi O10:n nauru, kun hän puhuu oppilaiden parveilusta ja heidän siirtämisestään riveihin.

6.1.2 Läheisyyden kehys

Lasten kanssa toimiminen vaatii jatkuvaa vuorovaikutusta, johon koskettaminen voi kuulua olennaisena osana. Koskettamisella viestiminen sekä välittämisen, kaveruuden ja yhteenkuuluvuuden osoittaminen ovat ihmiselle luonnollista toimintaa. Opettajien haastatteluista hahmottuukin kehys, jossa läheinen koskettaminen osoitetaan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle luonnollisena ja läheisyyttä edellyttävänä asiana. Kutsun tätä kehystä läheisyyden kehykseksi.

Kehyksessä eniten mainintoja saivat verbit *koskettaa olkapäähän, hartioihin jne (41), taputtaa / taputella (17), pitää sylissä tai ottaa syliin (15), halata (14), pitää kainalossa / ottaa kainaloon (14), hieroa (10), silittää (7)* sekä *kutittaa (6)*. Kaikista opettajien koskettamisen kielennyksistä läheisyyden kehykseen viitattiin noin 43% tapauksista. Opettajat kertovat, että tällaisella hellällä ja miellyttävällä kosketuksella he muun muassa kannustavat, rauhoittavat, lohduttavat oppilaita. Joskus kosketus voi olla myös leikillistä: tällaisena aineistossa esiintyi esimerkiksi verbi *kutittaa*. Läheinen kosketus voi olla myös seurausta huolenpidosta tai hoivasta, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja paikkaa vanhemman roolia letittämällä oppilaan hiuksia.

O1: (- -) semmoset lapset joiden mä tiedän et ovat vähän semmosia ehkä siipirikkoja, tai niitten koota asiat ei oo hyvin, tai et niitten vanhemmil on paljon pulmia, tai et mä tiedän et ne ei oo, e- et ne on niiku vanhemman tarpeessa, ni **niitä mä kosketan enemmän**, tai tai että ne ei oo, tytöt et on tullu sillä tavalla et ei oo kammattu tukkaa, niin ni sit **mä oon laittanu niiku sit letille** tai muuta

Opettajat esittävät itsensä tai toisen opettajan agenttiivina läheisyyden kehyksessä 143 kertaa, kun taas oppilaat ovat agenttiiveja opettajaan kohdistuvassa läheisessä koskettamisessa 83 kertaa ja toiseen oppilaaseen kohdistuvassa läheisessä koskettamisessa 46 kertaa. Pelkästään näitä lukuja kat-

somalla voisi olettaa, että opettajat kertovat koskettavansa paljon oppilaitaan hellästi, mutta tapauksen tarkempi tutkiskelu osoittaa, että opettajan oppilaaseen kohdistama, hellä kosketus ei ole aina ongelmatonta.

Vastavuoroisessa koskettamisessa voisi olettaa, että kosketuksen osapuolet osallistuisivat toimintaan yhtä lailla. Kuitenkin opettajat konstruoivat eräät kosketukset, kuten sylittelyn ja halaamisen, usein oppilaiden aloitteisiin liittyviksi. Näissä ilmauksissa agentiiviseksi koskettajaksi esitetään yleensä oppilas, vaikka kyse olisi vastavuoroisesta oppilaan ja opettajan välisestä koskettamisesta. Esimerkiksi verbit, jotka ilmaisevat sylissä istumista tai syliin tulemista ja joissa oppilas on agentiivisena, esiintyvät aineistossa 34 kertaa, kun taas ilmaukset, jotka ilmaisevat sylissä pitämistä tai syliin ottamista ja joissa opettaja on agentiivisena, mainitaan vain 15 kertaa. Myös verbin *halata* kohdalla opettajat esitetään agentiivisinä vain 19 kertaa, kun oppilas kuvataan agentiiviseksi oppilaan ja opettajan välisessä halauksessa yli kaksi kertaa useammin, 46 kertaa. Tämän voisi tulkita niin, että erityistä läheisyyttä vaativassa toiminnossa, kuten halaamisessa tai sylittelyssä, opettajat pyrkivät tietoisesti tai tiedostamatta häivyttämään omaa agentiivisuuttaan. Kuitenkin taas kainaloon ottamisessa tai kainalossa pitämisessä opettajat esittävät itsensä agentiivisempänä (14 mainintaa) kuin oppilaat kainaloon tulemisessa tai kainalossa olemisessä (3 mainintaa). Ehkä opettajan aloitteellinen kainaloon ottaminen nähdään jollain tapaa opettajan rooliin sopivampana kosketuksen muotona kuin aloitteellinen syliin ottaminen tai halaaminen. Tässä esimerkissä yksi opettajista pohtiikin nimenomaan aloitteellisen osapuolen merkitystä opettajan ja oppilaan välisessä halauksessa.

O15: (- -) mähän en yleensä kysy oppilailta et mä sanon et te saatte nyt olla se aloitteellinen mut toisaalta vois kysyä et alisa saanko mä **halaa**, saanko mä **antaa halauksen**, silti mä ehkä toivoisin et jos oppilaat hakee turvaa nii ne tekee sen ku et mä tuun sit et saanko mä sua **halata**, se tuntus vähän et mä haluun niiltä jotain, se tuntuu vähän, mut tollain aikuisporukas se saaks halata se

H: nii sillohan se on ihan

O15: sitä kysytään mut sit jotenkin lasten kans mä haluisin et jos ne haluaa nii ne halais spontaanisti ehkä enemmän sillä tavalla

Opettaja kertoo, kuinka opettajan aloite halaukseen tai halaukseen luvan pyytäminen opettajan aloitteesta tuntuvat hänestä huonommalta vaihtoehdolta kuin se, että oppilaat olisivat toimintaan nähden aloitteellisia. Opettaja perustelee tätä lauseella *tuntus vähän et mä haluun niiltä jotain*,

mikä on tulkittavissa niin, ettei opettajille ole välttämättä hyväksyttyä hakea läheisyyttä oppilailta. Kinnusen (2013, 214) mukaan opettajat pitävätkin eräänlaisena yleissääntönä sitä, että oppilasta voidaan koskea silloin, kun oppilas itse tekee siihen aloitteen. Tämä näkyy myös omassa aineistos-sani sitä enemmän, mitä läheisemmästä kosketuksesta on kyse.

Opettajan aloitteellisuuden ongelmallisuutta läheisessä koskettamisessa ilmentää myös se, miten opettajat perustelevat omaa agenttiivisuuttaan. Useat opettajat kertovat toimintansa syyksi sen, että oppilaat itse tulevat halaamaan tai tarvitsevat lohdutusta tai läheisyyttä opettajalta. Näin on myös seuraavissa tapauksissa: Opettaja haluaa ja ottaa kainaloon oppilaita niissä tapauksissa, joissa oppilaat osoittavat sille tarvetta tai halua.

O14: sit on aina oppilaita jotka impulsiivisesti **tulevat minua halaamaan**, niin kyllä mä sitten heitä luontaisesti **halaan** vastaan et jos he itse **tulevat minua halaamaan**, ja jos joku tarvitsee lohdutusta niin silloin **voin ottaa vähän kainaloon** jotakuta oppilasta.

O1: (— —) sit ehkä semmonen koskettamisen tai et oppilailla on se niinku aikuisen tarve, joka näkyy sillä et **ottaa kainaloon**

Vaikka opettajat eivät tuo ilmi, että he itse hakisivat oppilailta läheisyyttä, muutamat kertovat koskettavansa oppilaita ylipäänsä paljon. Jotkut opettajista mieltävät läheisen kosketustavan jopa osaksi identiteettiään: *se on mun persoonassa myöskin et mä kosketan.*

O1: mä luulen myöski et se on osa mua, että et et mä tykkään ite et mua kosketetaan ja sit et mä oon en mä nyt sanos et lääppijätyyppii, mutta niinkun et se on mun persoonassa myöskin että mä kosketan (- -)

Aineistosta oli erotettavissa myös muutama tapaus, joissa opettajat korostavat sitä, että kokevat läheisen, hellän ja hoivaavan koskettamisen mielekkäänä ja ovat sen suhteen aloitteellisia. Tässä opettaja kertoo, kuinka hän mielellään *ottaa kainaloon* tai *paijaa päästä* erityisesti pieniä poikia, kun he kaipaavat lohdutusta.

O14: (— —) ei se sit itse asiassa jos ajattelee silleen niinku mun henkilökohtasest näkökulmast nii hellyyttävimpihän tai niinku sellasia jotka herättää sellaset äidilliset tunteet on pienet pojat, et ku niil

on huoli, semmosel pienel eka tokaluokan pojal ku on huoli niin sehän on sellanen, se on ehkä avut-
tomin olento maan päällä, et pienet tytötkin joilla on huoli niin sit niil on kuitenkin ratkasu ole-
massa mut ne pojat on vaan jotenkin sillon niin haavottuvaisia et kyllähän niitä sitten mielellään
ottaa kainaloon tai pajaa päästä tai puhalttaa haavaan tai mikä se nyt on se suuri kriisi mikä on
menossa (— —)

Vaikka opettajat siis toteavat oman aloitteellisuuden läheiseen kosketukseen tulevan oppilaiden
tarpeesta kosketukselle, jotkut opettajista myös osoittavat, että suhtautuvat hellän kosketuksen an-
tamiseen positiivisesti. Kaikki opettajat eivät siis näe hellyyden osoittamista oppilaille koskettami-
sen kautta ongelmallisena. Muutamat opettajat myös tuntuvat välttelevän oppilaisiin kohdistuvaa
läheistä koskettamista.

Siirryn nyt tarkastelemaan läheistä kosketusta erityisesti sukupuolen kautta, johon myös edellinen
esimerkki toimii johdantona.

Sukupuolittunut kosketus

Kun viimeisintä esimerkkiä tarkastelee sukupuolinäkökulmasta, mielenkiintoisena näyttäytyy se,
että poikien lohduttomuus herättää opettajassa enemmän äidillisiä tunteita kuin tyttöjen lohdutto-
muus, sillä tytöillä *on kuitenkin ratkaisu olemassa*. Tutkimuksien mukaan pojat saavat opettajilta
keskimäärin tyttöjä enemmän huomiota (mm. Gordon, Holland & Lahelma 2000). Välittyköhän
tämä myös koskettamiseen: koskettavatko opettajat poikia enemmän kuin tyttöjä? Tätä ajatusta
tukisi seuraava esimerkki, jossa eräs miesopettaja kertoo koskevansa herkemmin nimenomaan poi-
kia kuin tyttöjä.

O17: mä kosken ehkä en- niinkun herkemmin poikia ja ohjaan heitä kosketuksella kun tyttöjä ettei
tuu mitään väärinkäsitystä tai tämmöstä tän tyyppisiä

Juhlatilanteissa opettaja kertoo kuitenkin koskettavansa tyttöjä ja poikia eri tavalla: hän haluaa tyt-
töjä ja kättelee poikia.

O17: varmaan nää sitte no tietysti jotku juhlatilanteet voi olla semmosii et **tulee halattuu oppilasta** et tai tai mm no ehkä ju- nimenomaan niin että **halattuu sit ehkä tyttöoppilaita ja käteltyy poikaoppilaita** jossai jossai todistustenjaossa tai muussa (.)

Ohjaustilanteissa opettaja kertoo siis varovansa tyttöjen koskettamista, mutta juhlatilanteissa antaa tytöille halauksen ja pojille kättelyn. Halaamisen voi mieltää intiimimmäksi kosketuksen muodoksi kuin kättelyn tai ohjaavan kosketuksen, minkä takia puheenvuorot vaikuttavat keskenkään ristiriitaisilta. Ehkä opettaja kokee, että virallisissa tilanteissa, joissa kaikkia tyttöjä halataan, uhka kosketuksen seksualisoitumisesta on pienempi. Tämä ei kuitenkaan selitä sitä, miksi opettaja ei halaa samalla tavalla poikaoppilaita. Poikien halaamattomuuteen voi liittyä ajatus siitä, että jonkintasoista intiimiyttä vaativa koskettaminen, halaaminen, nähdään hegemonisen maskuliinisuuden normistoon kuulumattomana toimintana. Huukin (2010, 90) mukaan sekä aikuiset että muut lapset voivat torjua poikien välittämisen osoitukset, sillä ne nähdään lapsellisina tai pojille sopimattomana toimintana. Lapsia saatetaan ikään kuin kasvattaa siihen, että läheisyyden osoittaminen on tytöille hyväksyttävämpää kuin pojille. Tästä näkökulmasta voisi tulkita, että opettaja on sisäistänyt sukupuolittuneen jaon, jossa läheinen koskettaminen suotavampaa tytöille kuin pojille, ja toisintaa tätä omassa opetustyössään (ks. Tainio ym. 2019).

Kysyttäessä opettajilta, vaikuttaako oppilaiden tai opettajien sukupuoli koskettamisen tapoihin tai määrään, opettajat vastaavat kysymykseen sekä myöntävästi että kieltävästi. Kuitenkin tarkastelemalla kieltävästi vastanneiden kielellisiä valintoja voidaan osoittaa, että esimerkiksi halaaminen mielletään luontaisempana toimintatapana tytöille kuin pojille; kenties siksi myös tyttöjen halaaminen koetaan luontevammaksi kuin poikien halaaminen. Seuraavassa esimerkissä opettaja esimerkiksi tuo kieltomuodollaan esiin sen, että oletuksena voisi olla se, että tytöt halaisivat poikia enemmän, vaikka hän itse ajattelee toisin.

O13: *ei oo mitää et tytöt **halaa** ja pojat **heittää automaattisesti yläfemmat** kyl seki vaihtelee tosi paljon.*

Toinen taas kertoo, kuinka toinen koulun miesopettajista *koskettaa just sillee ka- niiku siin kannustavassa ja läpyttää poikia hartioille et hyvä ja mitä äijä (O1)*. Tässäkin maininta, että opettaja koskee

nimenomaan poikia kannustavasti ja toteaa *mitä äijä*, ei vain osoita, että eri sukupuolia voidaan koskettaa eri tavoin, vaan tuo ilmi sen, että myös koskettajan sukupuolella on väliä. Suurin osa haastatelluista näkeekin, että opettajan sukupuolella on merkitystä oppilaiden koskettamiseen tätä kysyttäessä. Osa näkee läheisen koskettamisen luontevammaksi naisopettajille, (O19: (– –) *se on mun mielestä luontevaa emmä oikeen tiijä mä en (-) ehkä se on naisopettajalle helpompaa*) toiset vaikeammaksi miesopettajille (O4: (– –) *naiset koskettaa miehet ei uskalla koskettaa yläasteikäsi varsinkaa tyttöjä*), ja muutamat taas näkevät, että opettajan sukupuolta enemmän koskettamiseen vaikuttaa opettajan persoona.

Läheisen kosketuksen hankaluus

Läheinen koskettaminen voidaan kokea opettajan näkökulmasta vaikeaksi. Seuraavassa esimerkissä opettaja vastaa kysymykseen, vaikuttaako lapsen ikä siihen, miten opettaja koskettaa, ja kertoo halailevansa pienempiä oppilaita luontevammin kuin vanhempia. Tämän jälkeen hän kuitenkin tarkentaa, ettei yleensä tee aloitetta pientenkään lasten halaamiseen, kun on kyse voimakkaammasta hellydenosoituksesta.

O5: mm, no kyl se ikä vaikuttaa, että kyl mä niinku **pienempiä oppilaita** varmasti niinku luontevammin öö, esimerkiksi **halailen**, et et, harvemmin mä menen oppilasta niinku **oma-aloitteisesti** niinku pientäkään **halaamaan** sillä tavalla että mä oikein **rutistaisin** hänet syliinsä

Tästä puheenvuorosta ilmenee, että opettaja kokee nuorempien oppilaiden läheisen koskettamisen luontevammaksi kuin vanhempien. Myös muut haastateltavat toivat samanlaisia kokemuksia esiin (mm. O8, O10, O13, O17). Lastenpsykiatri Mäkelän (2005) mukaan pienemmät lapset tarvitsevatkin vanhempia enemmän läheisyyden kokemuksia: niillä on tärkeä tehtävä lapsen kehityksessä. Kosketus siis voidaan nähdä ikään kuin tärkeämpänä pienten lasten kasvulle: isompi oppilas ei enää tarvitse samaa hoivaa kuin pienempi. Syyksi kosketuksen vaikeutumiselle voidaan pitää myös sitä, että murrosikä ja aikuisuutta lähestyessä oppilas kasvaa kokoa ja kehittyy seksuaalisesti. Murrosikä voi vaikuttaa oppilaisiin myös niin, että oppilaat suhtautuvat ylipäänsä opettajiin vähemmän luottavaisesti kuin nuorempina. Yksi haastateltava kertookin, että on varovaisempi vanhempien lasten koskettamisen kanssa, koska jotkut oppilaat voivat kokea kosketuksen tungettelevaksi (O18).

Aineistostani ilmenee, että opettajat suhtautuvat usein varauksella läheisyyden kehyksessä toimissaan. Läheisyyden kehyksessä pohditaan myös mahdollisia rajanylityksiä: Samaa aineistoa tutkineet Tainio, Heinonen, Karvonen & Routarinne (2019, 11-12) analysoivat tapausta, jossa naisopettaja kertoo vaistonvaraisesti pussanneensa oppilaan päälakea. Opettaja tuo ilmi, että on pohtinut, onko tällainen toiminta oppilaan ja opettajan välillä sopivaa.

O1: (– –) viime syksy- mä en muista mä sit soitin sinne perheeseen perään, et ku et ku on ollu monta vuotta niitten oppilaitten kanssa niin ni tytöistä on tullu kauheen läheisiä, ja s- se tai jotenkin ja sit ne on kans aika niiku tulee lähelle, ni mä sitte tota yhtä tyttöä niin jotenki s- kun hän halas mua ja mä halasin sitä, ni sit **mä vais- vaistomaisesti pussasin hänen päälakee** ihan ku mä oisin tehny sen omalle lapselleni, ja sit mä soitin perään et ant(h)eeks et jos teijän lapsi kertoo, ni mä oon tehny tällästä (– –) et siit mulle tuli s- et siin varmaa niiku raja ylitty

Opettaja myös vertaa toimintaansa siihen, että olisi saattanut tehdä näin omalle lapselleen. Opettajan sanavalinta *vaistomaisesti* tuo ilmi, että koskettaminen ei ollut kovin suunnitelmallista. Näin se voi vertautua vahinkoon. Se, että opettaja on kokenut velvollisuudekseen raportoida tapahtuneesta oppilaan vanhemmille ja pyytää tapausta anteeksi, ilmaisee, että opettajan mielestä oppilasta ei ole hyväksyttävää koskea samalla tavalla kuin omaa lasta. Tapaus on myös esimerkki siitä, kuinka opettajat kokevat, että luokassa tapahtuneista asioista ollaan vastuussa myös vanhemmille. Opettajan työhön ja koskettamisen normeihin liittyvä sosiaalinen kontrolli näkyy myös luokkahuoneilanteissa.

6.1.3 Väkivallan kehys

Opettajat pohtivat myös opettajan oppilaisiin kohdistuvaa vahingoittavaa koskettamista ja nimeävät itsensä tai toisen opettajan agenttiiviseksi tällaisessa toiminnassa 23 kertaa, mikä on noin 7% kaikista opettajan koskettamisen kielennyksistä. Toimintaa kuvataan tällöin verbeillä *hakata, kaataa kumoon, käydä käsiksi, kosketella, läppäistä sormille, lyödä, puristaa, raahata, ravistella, retuuttaa, riuhtaista, tarttua, tukistaa* ja *töniä*. Huomattavaa on, että näissä tapauksissa haastateltavat puhuvat harvoin omasta toiminnastaan, vaan esimerkiksi opettajien toiminnasta yleensä, oman kouluaikansa opettajan toiminnasta tai mediassa esillä olleista Alppilan tai Keravan erityisluokan-

opettajasta. (Ks. HS 29.3.2013 & 3.9.2019.) Osa myös viittaa aikaan tai kulttuureihin, joissa oppilaiden väkivaltainen koskettaminen on hyväksyttävämpää. Haastattelussa suurimmalta osalta haastateltavista kysyttiin erikseen opettajilta heidän ajatuksistaan mediassa esillä olleista väkivalta-, ahdistelu- ja hyväksikäyttötapauksista, mikä kirvoitti opettajilta erilaisia vastauksia.

O12: no siin oli lähinnä ku kaikki varmaan on nähny sen videon missä se tyyp- (.) maikka **tönii** sitä kundii sinne portaikkoon ni (.) ni (.) lähtökohta on se i- eihän tollee nyt opettaja tietenkää voi toimia (.) mut tietysti se ku me nähdään vaan se lyhyt video (– –) mut lähtökohtasesti se siis et ei nyt noin voi toimia ja sit jos joudutaan **käymään oppilaaseen käsiks** ni siin pitää olla aina kaks aikuista eikä lähtee (.) tiätsä (.) **tönimään** ja satuttamaan ketään

Esimerkissä opettaja tuomitsee Keravan erityisopettajan tönimisen *eihän tollee*. Lause on geneerinen eli yleistävä: opettaja esittää, että se, että oppilaita ei tönitä videon esittämällä tavalla, on yhteisesti jaettu normi (VISK § 1407). Kuitenkin opettaja myös osoittaa, että videolta tarkasteltuna tilanne voi näyttäytyä erilaisena, kuin se todellisuudessa oli: *mut tietysti ku me nähdään vaan se lyhyt video*. Tämän jälkeen opettaja vetoaa taas normiin: *lähtökohtasesti se siis et ei nyt noin voi toimia*. *Voida*-modaaliverbi ilmaisee tässä lauseessa deonttista modaalisuutta, jolla tuodaan ilmi puheyhteisön moraalialue ja normeja (VISK § 1554). Monet muutkin haastateltavat pitävät väkivaltaista toimintaa tuomittavana, mutta pohtivat vastauksissaan myös väkivaltaisen käytöksen takana olevia tunteita, syitä ja tilanteita. Usein väkivaltaista kosketusta perusteltiin hermojen menettämisellä. Seuraavassa esimerkissä opettaja kertoo, kuinka maltin menettämisen raja on vanhemmuuden myötä tullut lähemmäksi.

O10: sanotaanko että (.) kahden uhmaikäisen vanhempana niin olen huomannut että ärsytyskynnys onki yllättävän alhainen ku on pitäny itteään henkilönä joka ei niinku sillee nää heti punasta ja (.) £lähe niinku **ravistelemaan** hh£ (.) jotaki ipanaa siinä ni (.) niin tota (.) on se kuitenkin sitte tavallaa ku on ennen ajatellu et et kyl (.) jotenki sellases (.) aikuisessa (.) ikäänku normaalissa aikuisessa ihmisessä joka menee niinku vaikka **käy** lapses **kiinni?** (.) **käsiks** jotenki rajusti et ei sil nyt iha kaikki oo niinku hyvin? (.) ni (.) nyt oon kyl huomannu et jos on vaikka väsyny ja joku ärsyttää päivästä toiseen samal tavalla (.) ni ei se kauheen kaukana oo kuitenkaas se raja (.) sit et hermot menee iha kokonaa

Väkivaltainen koskettaminen voi limittyä myös osaksi esimerkiksi rajoittavaa kosketusta niin, että hermojen menettämisen myötä voimaa saatetaan käyttää enemmän kuin on tarpeen.

O18: no siis kyl mä valitettavasti niinku sillai et joskus ku vähä menee hermo niinku ja joku ei tottele ni kylhän sitä **saattaa niinku ottaa ranteesta** ja et nyt nyt niinku ja **taluttaa** jonnekin et se on ehkä sit semmost vähän niinku negatiivisempaa ja tavallaan kiva jos löytää aina jonku muun keinon mut et kyl täs kuitenkin on aika paljon niinku monenlaisii tilanteita

Tässä opettaja kertoo, että oppilaan tottelemattomuus ja hermojen menettäminen voivat johtaa negatiivisempaan kosketukseen. Opettaja puhuu tapauksesta nollapersoonassa, kuin ketä tahansa koskevana asiana: *kylhän sitä saattaa niinku ottaa ranteesta*. Ensimmäisen persoonan käyttämättä jättäminen voi olla opettajalta tapa osoittaa, että hermojen menettäminen on inhimillistä ja voi tapahtua kenelle vain opettajalle. *Saattaa*-verbi ilmaisee episteemistä modaalisuutta: tilanne esittäänsä siis vain mahdollisena, ei väistämättömänä. Toinenkin opettaja ottaa aiheen esille kuvatessaan rauhallisena pysymistä nopeita päätöksiä vaativissa tilanteissa: *se ei oo niin yksinkertasta ja helppoa, et sit niitä ylilyöntejäkin voi tulla (O6)*. Opettajat kuitenkin tuntuvat jakavan näkemyksen, että opettajan tehtävään kuuluu pysyä rauhallisena tiukoissakin tilanteissa, hermoja menettämättä.

O10: ehkä tossaki niinku enemmän sit just luotetaan siihen maalaisjärkeen ja sit siihen et opettaja pysyis niinku sen verran (.) viileänä eikä hermostuis niis tilanteissa (.) ettei niinku ikäänku (.) mee yli (.) ettei niinku puolivahingossa sitte jotaki oppilasta (.) **ota liian rajusti kiinni**

Pelko kasvojenmenetyksestä haastattelijan edessä voi vaikuttaa niin, että opettajat eivät juurikaan viittaa itseensä agenttiiveina väkivaltaisessa toiminnassa, onhan lapsiin kohdistuva väkivalta tuomittu laajasti kulttuurissamme. Muutama haastateltava tuo kuitenkin esiin myös omia kokemuksiinsa väkivaltaisen toiminnan koskettavana osapuolena. Eräs opettaja kertoo kahdesta kosketustapauksesta, jotka hän mieltää rajanylityksiksi: *kaks kertaa on semmonen niinku selkee juttu ollu niinku rajanylitys mun puolelta*. Opettaja ottaa aiheen itse esille, ja luokittelee sen heti alkuun negatiiviseksi: *mä ehkä haluisin alottaa siitä negatiivisesta kosketuksesta nytte*.

O15: (—) yks oppilas öö kaks oppilasta tappeli tuolista (.) ja sitte mä menin ja toisen ja **kaadoin** sen siitä sen poja- öö pois että (.) ku se (.) se oli sen ensimmäisen tuoli ja se tuli ja otti sen tuolin ni sit mä (.) r- **riuhtasin** ja sit se tietysti kerto äidillensä että @siis opettaja **kaato** mut ja sattui ihan hirveesti@ ja mun mielestä siinä oli kauheesti dramatiikkaa

O15: mä varmaan **läppäsin** sitä sormille tai jotain niinku tällee oikein niinku et ei se ollu vaan et mä puristan vaan mä (oikeen)

Ensimmäisessä tapauksessa opettaja kertoo *kaataneensa* oppilaan pois tuolilta, toisessa *läppäis-seensä* oppilasta sormille. *Ei se ollu vaan et mä puristan vaan mä oikeen* –lauseen voi tulkita niin, että opettaja myöntää käyttäneensä voimaa toiminnassa, ikään kuin olisi kyse tarkoituksellisesta toiminnasta. Tämä tarkoittaa kosketuksen intensiteettiä niin, että se voidaan tulkita väkivallaksi. Opettajan kertoman mukaan ensimmäinen tilanne päättyi lopulta rehtorille asti, ja selvittelyn jälkeen opettaja pyysi asiaa anteeksi oppilaalta kirjeen ja kahden suklaalevyn kera. Toisesta tapauksesta, sormille läppäisystä, ei koitunut opettajan kertoman mukaan seuraamuksia. Nämä tapaukset osoittavat, että opettajat ylipäänsä ovat vastuussa tekemisistään niin esimiehilleen kuin oppilaiden vanhemmille.

Seuraava esimerkki kertoo, kuinka sama opettaja vielä selittää omia rajanylityksiään kertomalla omasta taustastaan: Hän on kasvanut ympäristössä, jossa lapsen kuritusväkivalta on ollut hyväksyttävää ja on näin tullut itsekkin satutetuksi. Tällä hän perustelee sitä, että hänessä elää *semmonen aggressio*, mikä herättää hänessä väkivaltaisia ajatuksia: *voisin vääntää sil niskat nurin*.

O15: ku m- mä elän (.) oon siitä taustasta jolla niinku la- la- lapsia (.) lapsia sai lyödä vielä (.) (kasvoin) kuuskytluvulla (.) niin tota sitte tavallaan (.) ja sit mä oon huomannu että ehkä semmonen negatiivinen kokemus mulla täälläkin että (.) joskus mulla mä oon niin raivoissani (— —) ni sitte on se toinen kuitenkin semmonen niinku (.) toinen puoli itessä että (.) että kun on tullu satutetuksi (.) fyysisesti (.) ni sitte tavallaan se aa- semmonen aggressio elää (.) sisällä kuitenkin (.) ja sit ku joku näkee et joku niinku (.) seisoo tuol pihalla ja toinen menee vaan ja hakkaa sitä (— —) (—) semmonen raivo tuol nousee sillon mä oon niinku (.) voisin (.) **vääntää sil niskat nurin** (.)

Opettajan suhtautumisessa omaan kosketukseensa vaihtelee kaksi eri puhetapaa. Toisaalta hän tuntuu tiedostavan jo omien kokemuksiansa kautta, että väkivaltainen koskettaminen ei tee hyvää, vaan voi johtaa väkivaltaisuuden kierteeseen. Hän myös tuo ilmi tietokehyksen, jossa selittää taipumustaan aggressioon lapsena kokemallaan väkivallalla. Opettaja tunnistaa tilanteet väkivaltaisiksi ja opettajalle sopimattomiksi, minkä osoittavat sananvalinnat *negatiivinen kokemus* ja *rajanylitys*. Kuitenkin hän tuntuu myös vähättelevän oman toimintansa seurauksia aiemman esimerkin lauseella *mun mielest siin oli kauheesti dramatiikkaa*. Tämä voidaan tulkita niin, että opettajan mielestä hä-

nen toimintansa ei ollut niin vakavaa, kuin oppilas antoi ymmärtää. Myöhemmin opettaja myös vertaa suomalaista käsitystä kuritusväkivallasta *muualta tulevien* käsityksiin. Tulkitsen, että opettaja puhuu nimenomaan kuritusväkivallasta, koska puhuu myös lapsen kasvattamisesta.

O15: ja sitte ku kuuntelee näitä ulkomaalaisia ja nehä niinku (.) suomalaiset aattelee että (.) hirvee ihminen jos sä tur- **tukistat** tai kosket (tota) hirvee ihminen (.) et taas noi jotka tulee tuolt muualta ne aattelee et nää on vähän lapsellisia nää länsimaalaiset ne luulee että (.) että @oi minä ymmärrän sinulla on hieman aggressiota@ elik- elikkä ja mä en myöskään osaa aatella niin että (.) @tänään me olemme täydellisesti ymmärtäneet kuinka kasvattaa lapsia@ koska (.) me nähdään niin kurittomia ki- kakaroita täällä lännessä (.) koska me ei ymmärretä sitä että ruumis on myöski niinku (.) no (.) mutta eihän tämmöstä saa sanoa edes ääneen

Opettajan näkemyksessä suomalainen kurituskulttuuri eroaa muista maista: Suomessa lasta tukistava aikuinen nähdään *hirveänä ihmisenä*, ja tämä ajatus voi taas näyttäytyä ulkomaalaisten silmin *lapsellisena*. Suomalaisessa kulttuurissa ei ole hyväksyttävää eikä edes laillista kurittaa oppilasta, mutta opettaja asettaa *tämän* näkemyksen kriittiseen valoon vertaamalla sitä kulttuureihin, joissa lapsen kurittamiseen suhtaudutaan vähemmän vakavasti. Opettaja kyseenalaistaa ylipäänsä ajatuksen, että suomalainen tapa kasvattaa lapsia nähtäisiin parempana kuin muiden kulttuurien tavat. Hän aloittaa puheenvuoron *me nähdään niin kurittomia kakaroita täällä lännessä, koska me ei ymmärretä sitä että ruumis on myöski niinku*, mutta keskeyttää ajatuksensa metatason toteamukseksi: *eihän tämmöstä saa sanoa edes ääneen*. Tämän voisi tulkita niin, että opettajan näkemyksen mukaan suomalainen käsitys kasvatuksesta ei ole välttämättä se ainut oikea, koska *täällä lännessä* näkyy niin kurittomia lapsia. Opettaja kokee lapsen ruumiillisen kurituksen Suomessa niin herkäksi aiheeksi, ettei siitä voi edes puhua. Tulkinnassani opettajan oma näkemys kuritusväkivallasta eroaa kulttuurisesti hyväksytystä näkemyksestä, minkä takia opettaja vuorotellen sekä kritisoi vallalla olevaa käsitystä (*me ei ymmärretä että ruumis on myöskin niinku*) että puolustelee sitä: *tämä meidän systeemi on hyvä (.) noilla muilla (.) heil on paljon oppimista*.

Asenteet kuritusväkivaltaan viimeisen 30 vuoden aikana ovat muuttuneet hurjasti: Vuodesta 1984 vuoteen 2012 kuritusväkivallan hyväksyjien määrä on vähentynyt 50 %:sta 20%:in (Sariola 2012, 5). Kuitenkin siihen nähden, että kuritusväkivalta on kielletty kansankouluissa jo vuonna 1914, lasten kurittamisen hyväksyminen tuntuu erikoiselta. Voi kuitenkin olla, että edellisen opettajan sanoin se,

että on itse joutunut kuritusväkivallan kohteeksi tai elänyt aikana, jolloin kuritusväkivalta on ollut sallitumpaa, voi vaikuttaa omaan hyväksyvyyteen ja alttiuteen kuritusväkivallalle.

Edellistä tapausta lukuun ottamatta opettajat eivät itse esitä toimintaansa suoraan väkivaltaisena, mutta kertovat tapauksista, joissa neutraaliksi suunnattu koskettaminen on saanut väkivaltaisen tulkinnan. Eräs opettaja kauhistelee, onko hän nyt väkivaltainen opettaja, kun hänen kosketuksensa oli tulkittu tukistamiseksi.

O19: si- se on tapahtunu todella kauan sitte mut mä niinku mä hehe mä niinku tällai (.) moi moi (.) niinku **tartuin lettiin** siis sillä taval et @hei kamoont nyt@ enkä siis enkä todellakaan ajatellu **tukistaa** mutta se se niinku (.) se otti sen sillä tavalla ja (.) mä olin tietysti aivan kauhuissani et oonks mä väkivaltanen opettaja (.) et se täytyy sanoo että se oli hirveetä

Opettajan suhtautuminen tapaukseen (*olin tietysti aivan kauhuissani et oonks mä väkivaltanen opettaja*) osoittaa, että väkivaltaiseksi opettajaksi leimautuminen ei ole mikään pieni asia. Esimerkki myös havainnollistaa, että sama tilanne voidaan tulkita eri kehyksissä. Media on nostanut viime vuosina esiin useita opettajien rajoittamis- ja väkivaltilanteita, jotka ovat johtaneet jopa oikeustoimiin ja työpaikan menettämiseen. Yhteiskunnassa menneillään olevat diskurssit voivat vaikuttaa siihen, miten eri asiat muistetaan ja kerrotaan (Karvonen ym. 2018), joten tässäkin esimerkiksi median esiintuomat opettajien voimankäyttötapaukset voivat heijastua haastateltavien puheeseen varovaisuutena. Myös Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n laatima listaus opettajan velvollisuuksista kurinpitotilanteissa varoittaa, että ylimitoitettut toimenpiteet esimerkiksi kiinnipitotilanteissa saavat herkästi pahoinpitelyn tulkinnan (OAJ 2019). Tieto siitä, että opettajan oppilaaseen kohdistama voimankäytöllä voi olla vakavia seurauksia, voi olla yksi syy siihen, minkä takia opettajat esimerkiksi harvoin nimittävät itsensä agentiiviseksi toimijaksi väkivallan kehykseksi.

6.1.4 Seksuaalisen kosketuksen kehys

Useat haastateltavat ottavat itse puheeksi koulussa tapahtuvan seksuaalisen häirinnän. Haastateltaja myös kysyi melkein kaikilta haastateltavilta, miten he suhtautuvat median uutisoimiin väkivalta-ahdistelu- ja hyväksikäyttötapauksiin. Aineistosta siis välittyy vahva seksuaaliseen kosketukseen liittyvä kehys, mutta usein aiheeseen viitataan vain yleisellä tasolla. Opettajat puhuvat vain kuusi ker-

taa kosketuksesta, joka on esitetty jollakin tavalla seksualisoituneena, ja tästä kosketuksesta puhuttiinkin vain verbeillä *kosketella* ja *lätkiä (takapuolelle)*. Jälkimmäistä käytettiin kerran, ensimmäistä viisi kertaa seksuaalisessa merkityksessä. Seuraavassa esimerkissä haastattelija kysyy opettajalta, mitä ajatuksia nousee mediassa esillä olleista väkivalta-, ahdistelu- ja hyväksikäyttötapauksista. Opettaja vastaa muistelemalla omia kouluajojaan ja sitä, miten poikien liikunnanopettaja *koskettelee* oppilaita.

H: koskettamiseen liittyen, mitä ajatuksia sul on, tullu näistä nyt julkisuudessa esillä olleista esimerkiksi väkivalta ja hyväksikäyttö ja ahdistelutapauksista koulussa, mth ää nythän oli tässä viime aikoina nous esiin tämmösii aika vanhojakin juttuja kylläki mutta

O1: mmm, nii mä jäin miettimään et oiskohan ne pitäny sit oikeesti paikkansa ne mun yläkoulun aikaset muistot et sitä puhuttiin et poikien liikan maikka **koskettelee**, et niit te- telinevoimistelut(h)unteja oli jotenki suhtees iha hirveesti verrattuna meihin tyttöihin, et se tyttöjen liikka oli samaa aikaa ja aina tuntu et pojat on tekemässä kieppiä t(h)angolla (– –) et onks, en mä tied- et oliko niis sitteki perä, mut et siis järkyttävää, ihan kauheeta

Tulkitsen *kosketella*-verbin osoittaman toiminnan tässä kontekstissa seksuaaliseksi, koska haastattelijan kysymys sisältää sanat *hyväksikäyttö* ja *ahdistelu* ja haastateltava kommentoi asiaa ilmauksella *järkyttävää, siis ihan kauheeta*. *Kosketella*-verbillä kuvattiin aineistossa opettajan agentiivista toimintaa yhteensä 14 kertaa. Näistä viisi tapausta oli tulkittavissa seksuaaliseksi ja loput yhdeksän neutraaleiksi. Erityisesti seksuaaliseen toimintaan viittaavassa käytössä verbiä käytetään ilman objektia: *liikan maikka koskettelee, älähän tuu kosketteleen*. Tämä ei kuitenkaan toteudu kaikkien verbien kohdalla: Seksuaalisesta kosketuksesta puhuttiin myös objektin kanssa (*minä koskettelen heitä epäsovivasti*) ja neutraalista kosketuksesta myös ilman objektia (*tääl kosketellaan paljon kun on näit maahanmuuttajaoppilaita*). *Kosketella*-verbin seksuaalisessa merkityksessä myöskään kosketuksessa aktiivista aluetta ei mainita. Esimerkiksi *läpsiä takapuolelle* -ilmauksessa juuri mainittu aktiivinen alue tekee toiminnasta seksuaalista häirintää lähentelevää, koska takapuoli on ruumiinosana intiimimpi kuin esimerkiksi olkapää (ks. Suvilehto 2015).

Kosketella-verbin käyttö esiintyy mielenkiintoisena erityisesti siksi, että esimerkiksi kielitoimiston sanakirja ei tunnista *kosketella*-verbin seksuaaliseen kosketukseen viittaavaa merkitystä, vaan kuvailee sitä seuraavasti.

kosketella^{67°C}

1. koskettaa käsillä tms. nopeasti, kevyesti, jatkuvasti jhk t. jtak. *Kosketella jtak sormillaan. Kosketella tunnustellen.*

Kosketella-verbi on *koskettaa*-verbin frekventatiivijohdos. Frekventatiivijohdos *-le* kuvaa tavallisesti tilannetta, jossa teko, toiminta tai tapahtuma toistuu useaan kertaan. (VISK § 353.) Aineistossani *koskettaa*-verbistä ei ollut kuitenkaan erotettavissa samaa seksuaalissävytteistä merkitystä kuin *kosketella*-verbistä. Joissain tapauksissa *-le* -frekventatiivijohdoksesta voidaan erottaa myös muuta kuin toistuvuutta ilmaisevaa merkityssisältöä ja johdoksilla on jossain määrin taipumusta saada erilaisia konnotatiivisia sävyjä (VISK § 354). Tässä tapauksessa *kosketella*-verbi siis saa johdoksen myötä seksuaalissävytteisen tulkinnan. Näin ei kuitenkaan aina ole, sillä *kosketella*-verbiä käytetään myös ilman seksuaalista merkitystä. Osasyys *kosketella*-verbin seksuaalissävytteiseen käyttöön voi olla siinä, että aiheen herkkyyden takia eksplisiittisemmät ilmaisut kierretään, ja haastateltavat osoittavat muulla tavalla, esimerkiksi kontekstilla, kommenteilla tai äänenpainoilla, että kyse on seksuaalissävytteisestä kosketuksesta. Jonesin (2004) uusiseelantilaisessa tutkimuksessa opettajat puhuivat useimmiten seksuaalisesta häirinnästä epämääräisesti tai kiertoilmauksin: tämä voi vaikuttaa myös *kosketella*-verbin käyttöön. Opettajille voi olla helpompaa puhua haastattelun kaltaisessa formaalissa kontekstissa pelkästä koskettelusta kuin esimerkiksi synonyymisanakirjan osoittamilla *kosketella*-verbin synonyymeilla *kopeloida*, *kähmiä*, *hipelöidä*, *kouria* tai *puristella*.

Joissakin tapauksissa opettajien puheesta on tulkittavissa väärinymmärryksen kehys, joka liittyy seksuaaliseen häirintään. Vaikka kosketustoimintaa ei itsessään mielletä seksuaalisesti värittyneeksi, pelko siitä, että toiminta tulkittaisiin seksuaaliseksi saa heidät harkitsemaan koskettamisen sopivuutta eri tilanteissa. Seuraavaa esimerkkiä käsittelin jo luvussa 6.1.2 sukupuolen näkökulmasta, mutta se kuvaa myös hyvin seksuaaliseen häirintään liittyvää väärinymmärryksen kehystä.

O17: mä kosken ehkä en- niinkun herkemmin poikia ja ohjaan heitä kosketuksella kun tyttöjä ettei tuu mitään väärinkäsitystä tai tämmöstä tän tyyppisiä

Tätä tapausta analysoitaessa myös haastateltavan sukupuoli nousee olennaiseksi. Koska opettaja on mies, hän kokee poikaoppilaiden koskettamisen vapaammaksi "väärinkäsityksistä". Tällä opettaja viitanee kosketuksen seksuaaliseen tulkintamahdollisuuteen. Heteroseksistisessä tulkinnassa tällainen nähdään mahdollisena erityisesti aikuisten silmissä (Palmu 1999). Erityisesti Me too -ilmiön tuoman huomion jälkeen varsinkin miesopettajat saattavat pelätä syytöksiä seksuaalisesta häirinnästä, mikä saattaa heijastua myös siihen, miten kosketuksesta puhutaan (ks. Tainio ym. 2019, 16). Tämä näkyy erään toisenkin opettajan kertomuksessa, jossa suhteellisen neutraalit, läheistä koskettamista ilmaisevat toiminnot *reppuselässä kantaminen* ja *sylissä pitäminen* saivat miesopettajan tekeminä ja tyttöoppilaaseen kohdistettuna tekoina muun opettajayhteisön pohtimaan seksuaalisen tulkinnan mahdollisuutta.

O13: (– –) joskus oli semmonen että et tota yks miesopettaja niiku jatkuvasti **piti reppuselässä ja sylissä** tommosii niiku viides-kuudesluokkalaisii tyttöjä ja sit niiku mietittii sitä että et onks se ookoo

H: tän opettajan kanssa vai

O13: ei vaan niiku muut kollegat ja tultiin siihen tulokseen et vaikka varmasti on täysin viatonta ja tämmöstä, mut että nykypäivänä ei enää oman oikeusturvan kannalta kannattas tehdä tällasta, koska siinä helposti jos joku ulkopuolinen näkee sen tilanteen ni saattaa saada siitä vääriä käsityksiä

Mielenkiintoisena näyttäytyy myös opettajan viimeinen lause *jos joku ulkopuolinen näkee sen tilanteen ni saattaa saada siitä vääriä käsityksiä*. Opettaja siis esittää, että toiminta itsessään on *varmasti viatonta*, mutta muiden silmissä miehen tyttölapseen kohdistama kosketus voi saada seksuaalisen tulkinnan ja näin johtaa oikeustoimiin (ks. Tainio ym. 2019, 15-16). Haastateltava kertoo, että kollegoiden välinen pohdinta välitettiin sitten lopulta rehtorin kautta kyseiselle opettajalle: *oman oikeusturvasi kannalta ni suosittelisin l(h)opettamaan*. Haastateltavan kertoman mukaan koululla ei kuitenkaan ole ohjeistuksia siitä, miten oppilaita tulisi koskettaa. Tähän suhteutettuna onkin mielenkiintoista, että opettajat ja rehtori luokittelevat miesopettajan toiminnan epäsovivaksi. Perusteet tähän eivät kuitenkaan ole suoraan näkyvissä. Se, että haastateltava mainitsee sekä opettajan että oppilaiden iät ja sukupuolet, viittaa siihen, että sopivan kosketuksen rajat voivat liittyä näihin tekijöihin.

6.1.5 Yhteenvetoa

Eniten opettajien oppilaisiin kohdistuvaa kosketusta kielennettiin läheisyyden kehykseen liittyväksi, sitten rajoittamiskosketukseen ja sen jälkeen rutiini- ja tapakosketukseen liittyväksi. Opettajat konstruoivat itsensä tai muun opettajan agenttiiviseksi läheisessä kosketuksessa 143 kertaa, mistä voinee päätellä, että opettajat myös koskettavat oppilaitaan hellästi ja läheisesti. Opettajien puheenvuoroista on kuitenkin tulkittavissa erilaisia agenttiivisuuden häivyttämisen muotoja: Vastavuoroisessa kosketuksessa opettajat konstruoivat oppilaan opettajaa useammin agenttiiviseksi, ja useat opettajat kertovat koskettavansa läheisesti oppilaita vasta sen jälkeen, kun nämä ovat itse osoittaneet tarvetta tai halua tällaiselle. Tämä on linjassa esimerkiksi Kinnusen (2013, 2014) tutkimuksen kanssa siitä, että opettajien mukaan vain oppilaat voivat tehdä aloitteen kosketukseen.

Analyysini myös osoittaa, että opettajien oppilaisiin kohdistuva läheinen ja hellä kosketus sisältää useita normeja. Oppilaita ei voi esimerkiksi koskea niin kuin omia lapsia, pienempiä oppilaita on helpompi koskettaa kuin vanhempia, ja joskus sekä oppilaan että opettajan sukupuoli voivat vaikuttaa siihen, miten oppilaita kosketetaan läheisesti. Myös oppilaan kotitausta voi vaikuttaa koskettamisen tapoihin: Eräs opettaja kertoo koskettavansa vaikeista lähtökohdista olevia oppilaita enemmän kuin muita.

Koulutyön kehykseen liittyvät kosketukset olivat ohjaavia, rajoittavia, järjesteleviä tai rutiineihin ja tapoihin liittyviä. Pääosin koulutyöhön liittyvä kosketus näyttäytyi neutraalina, opettajan työhön kuuluvana nonverbaalina viestimenä. Kosketus helpottaa opettajan työtä ja on toimiva työkalu oppilaiden ohjauksessa. Joskus se voi itsessään olla opetuksen aihe, kuten rutiini- ja tapakosketuksessa. Oppilaan rooli rakentui erityisesti järjestelevässä kosketuksessa passiiviseksi, miltei esineen kaltaiseksi, kun taas rajoittavassa kosketuksessa oppilas näyttäytyi usein aggressiivisena tai jollain tapaa koulujärjestystä uhkaavana. Rajoittavassa kosketuksessa opettajilta vaadittava voimankäyttö saattoi myös aiheuttaa sen, että joissain tapauksissa puhe rajoittavasta kosketuksesta esiintyi jännitteisenä. Tähän voivat vaikuttaa mediassa esillä olleet rajoittamistapaukset, joissa opettajien käyttämä voima on tulkittu liialliseksi.

Koulutyön kehyn verbien kielellisten kontekstien kautta selvisi myös, että opettajat huomioivat työssään oppilaiden itsemääräämisoikeuden koskettamisen suhteen. Jotkut opettajat kertoivat pyytävänsä luvan koskettamiseen tai esimerkiksi varoittavansa ohjaustilanteessa ennen koskettamista. Tervehdys- ja rutiinikoskettamisessa taas oppilaille annettiin vaihtoehtoja erilaisiin kosketuksiin.

Suhteessa muihin kehyksiin opettajat konstruoivat opettajan oppilaaseen kohdistamaa väkivaltaa vähemmän, vain 23 kertaa. Vain harva opettaja nimeää itsensä agentiiviseksi koskettajaksi väkivaltaisessa kehyksessä, mikä johtuu siitä, että opettajan väkivaltainen toiminta on kulttuurissamme rikos. Puheenvuorot kiertyvätkin pitkälti väkivaltaisen kosketuksen tuomitsemiseen, vaikka yhdessä haastattelussa tuli ilmi myös jossain määrin kahtalainen suhtautuminen kuritusväkivaltaan.

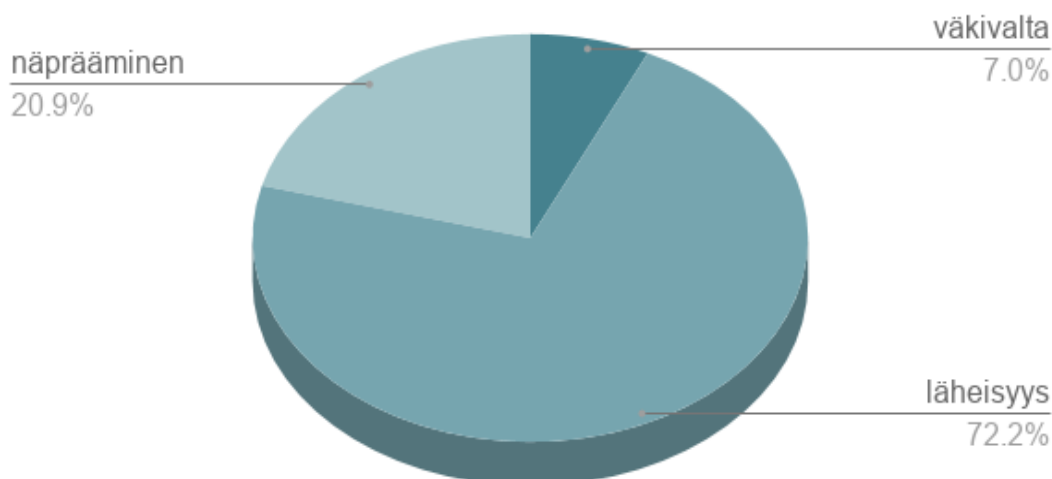
Vain pieni määrä opettajien haastatteluissa esiintyvistä kosketuksen kielennyksistä liittyi seksuaalisen koskettamisen kehykseen. Useimmiten seksuaaliseen kosketukseen viitattiin *kosketella*-verbillä. Joihinkin puheenvuoroihin liittyi myös väärinymmärryksen kehys, eli jonkinlainen ajatus siitä, että opettajien oppilaaseen kohdistama koskettaminen voidaan tulkita herkästi väärin, milloin oppilaan, oppilaan vanhemman tai esimerkiksi täysin ulkopuolisen ihmisen toimesta. Erityisesti tämä korostui, kun puhuttiin miesopettajien tyttöoppilaisiin kohdistamasta kosketuksesta. Vastauksissa näkyy se, että opettajat tiedostavat oikeustoimenpiteiden ja esimerkiksi työpaikan menettämisen uhan koskettamisen rajanylityksiin liittyen.

6.2 Oppilas koskettajana

Opettajat esittävät oppilaan agentiivisena kosketuksessa 259 kertaa, eli hieman harvemmin kuin opettajan (292 kertaa). Tarkastelen tässä luvussa sitä, kohdistuuko koskettaminen opettajaan vai toiseen oppilaaseen ja miten opettajat esittävät oppilaiden kosketuksen. Pääryhmät oppilaiden kosketuksen kuvauksissa ovat *näpräämisen kehys*, *läheisyyden kehys* sekä *väkivallan kehys*.

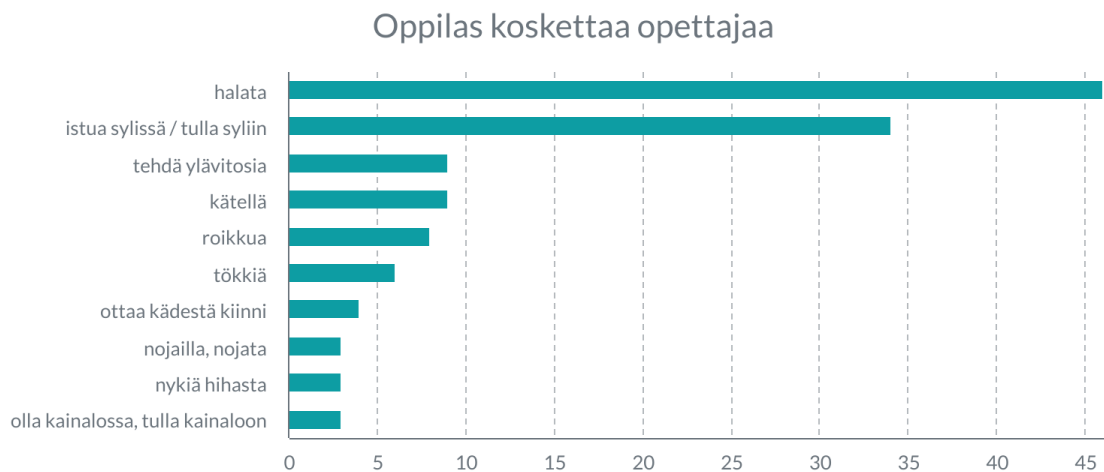
Oppilaan opettajaan kohdistama kosketus

Opettajat kuvaavat oppilaan opettajaan kohdistamaa kosketusta yhteensä 115 kertaa. Seuraava kuvio näyttää, kuinka tapaukset jakautuvat eri kehyksiin. 83 tapauksista eli valtaosa liittyy läheisyyden kehykseen. Näpräämisen kehykseen liitän 24 tapausta ja väkivallan kehykseen 8 tapausta.



Kuvio 3. Oppilaan opettajaan kohdistuvan koskettamisen kehykset

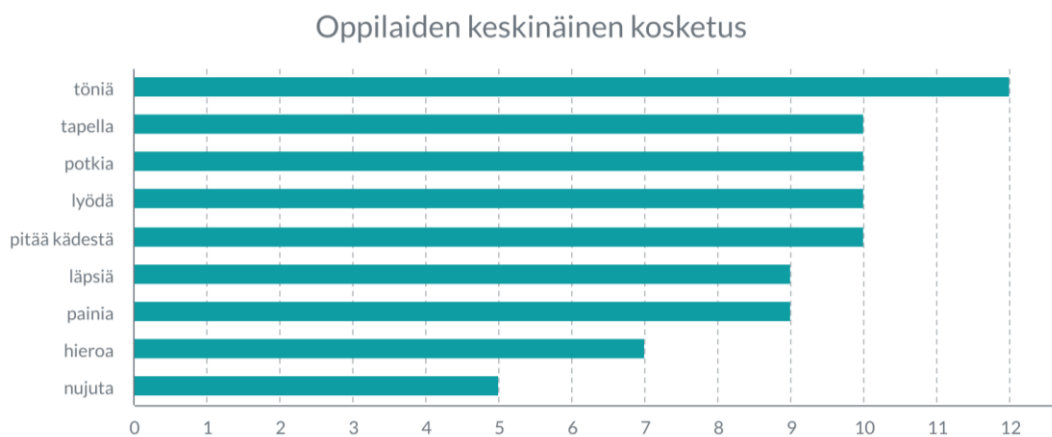
Seuraava kuvio selventää oppilaan opettajaan kohdistetun kosketuksen kielennyksissä käytettyjä verbejä. Useimmiten opettajat käyttävät verbejä *halata*, *istua sylissä* ja *tulla syliin*. Tämän jälkeen mainintoja saivat eniten tervehtimiseen liittyvät ilmaukset (*tehdä ylävitosta*, *kätellä*) sekä oppilaiden epämieluisiksi tulkittaviin koskettamisaloitteisiin liittyvät ilmaukset (*roikkua*, *tökkiä*).



Kuvio 4. Oppilaan opettajaan kohdistamat kosketukset

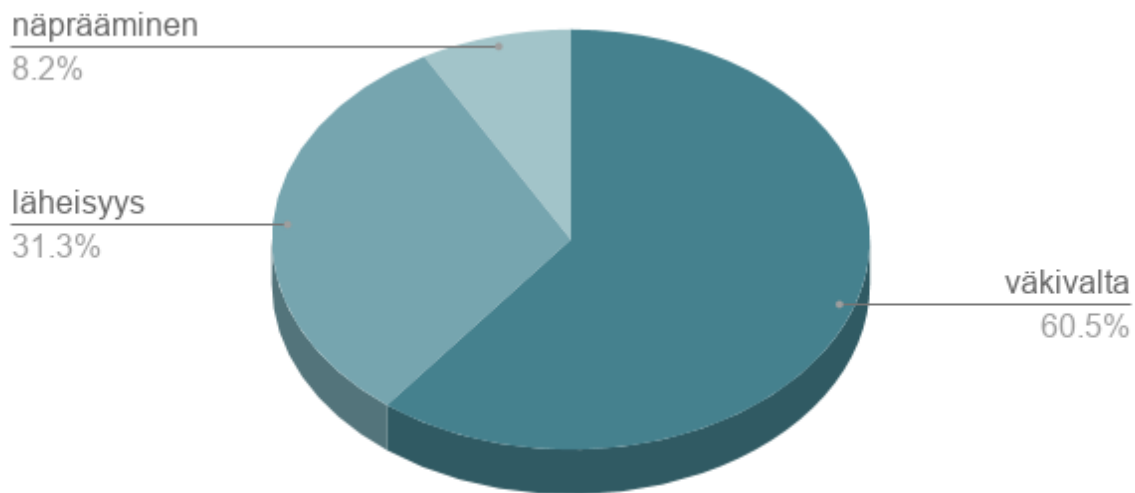
Oppilaiden välinen koskettaminen

Opettajat viittaavat kosketusverbillä oppilaan toiseen oppilaaseen kohdistamaan kosketukseen tai oppilaiden väliseen kosketukseen yhteensä 144 kertaa. Eniten oppilaiden keskinäistä kosketusta kuvataan väkivaltaisilla verbeillä *töniä*, *tapella*, *potkia* ja *lyödä*. Seuraava kuvio esittää oppilaiden keskinäisestä koskettamisesta käytetyimmät verbit.



Kuvio 5. Oppilaan toiseen oppilaaseen kohdistamat tai oppilaiden väliset kosketukset

Suurin osa oppilaiden välisen kosketuksen kielennyksistä sijoittuu väkivallan kehykseen (89 tapausta), sen jälkeen läheisyyden kehykseen (46 tapausta) ja näpräämisen kehykseen (9 tapausta). Seuraavassa kuviossa esitän oppilaiden keskinäisen kosketuksen kehysten prosenttiosuudet.



Kuvio 6. Oppilaiden välisen koskettamisen kehykset

Seuraavaksi käsittelen tarkemmin kehysten kautta opettajien suhtautumista oppilaiden kosketusaloitteisiin.

6.2.1 Näpräämisen kehys

Aineistostani erottuu verbejä, joilla viitataan vain oppilaille tyypillisenä näyttäytyvään koskettamisen tapaan. Kutsun tätä yhteisnimityksellä *näprääminen*, vaikka sitä kuvataan useilla erilaisilla verbeillä. Tällaiselle näpräämiskoskettamiselle ei aina osoiteta syytä tai motiivia, eikä toimintaa esitetä kovin tietoisena. Seuraavassa esimerkissä opettaja viittaa *näprätä*-verbillä toimintaan, jossa oppilas tulee *liian iholle* näpräämään jotain opettajalle kuuluvaa, *koruja, hiuksia tai nauhoja*.

O8: (— —) toki sitten jos on sitä **roikkumista** ja sitä et kaikkeen kosketaan ja tullaan liian iholle ja **näprätään** mun koruja tai hiuksii tai nauhoja tai jotain nii siihen mä kyl puutun koska se, no, koska se on ensinnäki ärsyttävää plus toiseks mun pitää opettaa heit suomalaiseseen kulttuuriin et ei voi mennä nii lähelle ihmisii ja **näprätä** kaikkea

Yllä olevan esimerkin mukaisesti kehys myös kuvastaa opettajien suhtautumista oppilaiden kosketusaloitteisiin: *se on ensinnäki ärsyttävää*. Opettajat näkevät oppilaiden näpräysaloitteet usein ärsyttävinä, asiaankuulumattomina tai jollakin tapaa epämieluisina. Myöskään näpräämistoimintaan viittaavat verbit eivät prototyyppisessä käytössään tarkoita miellyttävää kosketusta. Näitä verbejä ovat *hiplata, kyhnyttää, nojailla, nojata, nuohota, nyhjäätä, nykiä hihasta, nyplätä, näprätä, rapsuttaa, roikkua, sörkkiä, taputtaa ja tulla lähelle*. Kosketuksen kohteeksi ilmaistaan yleisimmin opettaja (24 kertaa), välillä myös toinen oppilas (9 kertaa). Jos koskettajana toimiva oppilas spesifioidaan, hänet kuvataan yleisimmin nuorempana oppilaana, tyttönä tai esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaana. Esimerkiksi seuraavan opettajan mukaan läheisyyden hakeminen *kyhnyttämällä* on tyypillisempää tytöille kuin pojille.

O14: ne (pojat) hakee sen ehkä tarpeen fyysiseen läheisyyteen jotenkin pelin tai leikin kautta, et joku **tyttö** voi tulla ihan vaan **kyhnyttämään** viereen et mitä sä teet ja niinku **nojaa kylkeen** ja silloin niinku tajuu et hällä on nyt sellanen hetki et pitää olla jonkun toisen lähellä

Kuten joissain läheisyysverbeissä, opettaja perustelee näpräämiskoskettamista oppilaiden tarpeella olla lähellä. Se, että toiminta kuitenkin osoitetaan jollain tavalla epämieluisaksi, erottaa näpräämisen läheisyyskosketuksessa. Viereen tuleminen, kyhnyttäminen ja kylkeen nojaaminen esitetään lapsen tapana hakea opettajalta huomiota ja läheisyyttä.

Seuraava opettaja toimii opettajana valmistavassa luokassa. Esimerkissä hän kuvaa maahanmuuttajaoppilaiden koskettamista, joka hänen näkemyksensä mukaan poikkeaa suomalaisoppilaiden koskettamisista.

O8: no jos mul ois suomalaiset oppilaat vastaukset ois varmaan ihan erit mutta nää ottaa helposti käy kiinni välil liian kovin, tulee liian lähelle, eri kulttuurit törmää, on erilaisii ajatuksii koskettamisesta että paljon, enemmän kuin suomalaiset esimerkiksi, kyl siinä on haasteita.. (– –) Joo kyl nää koskee enemmän kuin suomalaiset toisiaan, ja tietty sit suomalaisiakin, mikä sit onkin kummallista suomalaisten mielest et tullaan niin lähelle ja tota ei pidetä sitä omaa reviiri

Opettaja myös ilmaisee eri tavoin, että oppilaiden kosketustavat ylittävät normaalin tai miellyttävän kosketuksen rajat: *käy kiinni välil liian kovin, tulee liian lähelle, ei pidetä sitä omaa reviiri*. Opettaja viittaa osin stereotyyppiseenkin suomalaiseen kosketuskulttuuriin: Suomessa ei tavata mennä toisia

kovin lähelle ja pidetään omasta reviiristä kiinni. Opettaja tuntuu myös kokevan velvollisuudekseen opettaa Suomeen tulleet oppilaat maan tavoille. Opettajan mukaan hänen maahanmuuttajataustaiset oppilaansa koskettavat enemmän ja eri tavoin kuin suomalaiset, ja hän näkee näpräämiskosketuksen heille tyypillisempänä kuin suomalaisille.

Yksi miesopettaja vastaa seuraavanlaisesti kysymykseen siitä, miten hän reagoi oppilaiden välitunnilla tapahtuviin kosketusaloitteisiin.

H: joo, no onks sul kokemusta sellasesta välituntivalvojana olemisesta että silloin tulee joku **roikku-maan kädestä** tai

O13: joo, on sitä tapahtunu

H: miten sä suhtaudut siihen, onks se

O13: no, mä yritän vähän n(h)iiku ehe t(h)yöntää kauemmas koska mä en mun mielest se ei niiku kuulu asiaan että oppilaat **roikkuu** opettajassa

H: joo

O13: ja niiku h- **hyppää reppuselkään** ja jotain tällasta

Opettaja kertoo siis välttelevänsä oppilaiden kosketusaloitteita *työntämällä* oppilaita kauemmas. Opettaja ei kuitenkaan osoita työntävänsä oppilaita kauemmaksi sen takia, että se olisi opettajasta itsestään epämiellyttävää. Ilmaus *se ei niiku kuulu asiaan* voidaan tulkita niin, että opettaja ei näe opettajan työnkuvaan liittyvänä asiana antaa oppilaiden roikkuu kädestä tai hypätä reppuselkään. Erityisesti miesopettajan koskettaminen oppilaaseenmielletään yleensä kompleksisemmaksi kuin naisopettajan (mm. Kinnunen 2013, 214), ja ehkä Me too -kampanjan myötä opettaja voi kokea jopa velvollisuudekseen pysyä kaukana oppilaista. Sama opettaja viittaakin ilmiöön myöhemmin toteamalla, kuinka nykypäivänä lähdetään helposti *syyttämään kaikennäkösestä*. Samaa aineistoa analysoineet Tainio ym. (2019, 14) totesivatkin, että kyseinen opettaja suhtautuu ylipäänsä varauksella oppilaiden aloitteellisuuteen koskettamisessa.

O13: ja sen takii joutuu tietysti itekki miettii että, mä en oo koskaan ollu se- sentyyppinen että mul ois ollu mitää hirvittävää tarvettakaa (*pitää oppilaita sylissä tai reppuselässä*) et mä mieluummin niiku työnän niitä räkänokkia pois, kauemmas mutta tota et kylhä se niiku nykypäivänä nii helposti lähetää sitte syyttämään kaikennäkösestä (– –) vaikka oisit niiku laittanu käden olkapäällä

Tässä opettaja myös toistaa työntävänsä oppilaita kauemmaksi, jos he tulevat opettajaa liian lähelle. Verbi *työntää pois* viittaa tulkinnassani jonkin verran voimankäyttöä vaativaan, ehkä vähän epäystävälliseenkin toimintaan. Opettaja ei esimerkiksi kerro pyytävänsä oppilaita siirtymään tai mene itse kauemmaksi. Väritynyt *räkönokka*-nimitys oppilaista kuitenkin herättää ajatuksen, että puheenvuoro voi olla humoristinen ja sen takia tarkoituksellisen karrikoitu. Tulkitsen kuitenkin, että opettaja esittää oppilaiden kaikenlaiset kosketusaloitteet ärsyttäviksi sen takia, ettei vain joutuisi syytetyksi esimerkiksi oppilaiden hyväksikäytöstä tai liiasta voimankäytöstä kosketuksessa. Kun opettaja suhtautuu ylipäänsä oppilaiden kosketusaloitteisiin ärsyyntyneesti, neutraalitkin oppilaiden kosketusaloitteet voivat näyttäytyä ärsyttävänä näpräämisenä.

Luokittelen eräänlaiseksi näpräämiskosketukseksi myös tapaukset, joissa oppilaat hakevat huomiota joko opettajilta tai vertaisiltaan esimerkiksi nykimällä hihasta tai koputtamalla tai kosketamalla olkapäähän tai käsivarteen. Tässä opettaja kertoo, että jos oppilas ei saa huomiota muulla tavalla, hän usein koskettaa opettajaa, tässä *nykii hihasta*.

O14: (—) jos ne ei saa mun huomiota heti, siinä suhteessa nämäkin hirveen kivat ja hyvin kasvatetut lapset ovat aika malttamattomia, he on monet sellasia perheensä silmäteriä et ovat tottuneet siihen et heitä heti kuunnellaan ja heti palvellaan kun toiveita on, nii sit jos mä en nyt heti huomioi ja mä jatkan keskustelua vaikka sinun kanssa niin tähän viereen vois tulla joku joka ihan fyysisesti **nykii hihasta** niinkun ei vain sanontana vaan ihan oikeasti että

H: miten sä reagoit

O14: sit mä sanon et nyt on aikuisten asiat kesken et odota, mut tää on ehkä tyypillisempää noille pienemmille et he hakee sen huomion fyysisesti jos ei sitä muuten saa

Opettaja siis liittää tällaisen huomion hakemista tavoittelevan näpräyskosketuksen myös siihen, että oppilaat ovat tottuneet kotonaan siihen, että heidät huomioidaan heti, mikä näyttäytyy sitten koulussa malttamattomuutena. Opettaja esittää vastauksellaan haastattelijan kysymykseen *miten sä reagoit*, että ei ole täysin toivottavaa, että oppilaat hakevat huomiota hihaa nykimällä: *sit mä sanon et nyt on aikuisten asiat kesken et odota*. Yleensä opettajan täytyy työssään huomioida monta asiaa, jolloin oppilaiden neutraalitkin kosketusaloitteet voivat näyttäytyä opettajalle keskeytyksenä ja ärsyttävänä kosketuksena.

Oppilaat käyttävät kosketusta myös toistensa huomion kiinnittämiseen. Karvosen ym. (2018, 160) mukaan oppilaiden huomionkiinnittämiskosketus on usein lyhyt ja kevyehkö käden, sormien tai kyy-närpään kosketus esimerkiksi selkään, olkapäähän tai käsivarteen. Tällaisia kosketuksia ei omassa aineistossani oppilaiden välillä kuvata juurikaan, mutta seuraavassa esimerkissä yksi opettajista asettuu oppilaan asemaan kuvatessaan sitä, että oppilaalle toisen oppilaan *läpsiminen* voi olla keino hakea toisen huomiota ja osoittaa kaveruutta, vaikkakin negatiivisen kosketuksen kautta.

O3: (— —) toinen koko ajan **läpsii**, vaikka se on ihan sitä et mä nyt haen tässä sitä sun huomiota ja sä oot kiva kaveri ja mä haluan tavallaan vaan kertoa sulle et sä oot kiva kaveri niin mä nyt sit **läpsin** sua koko ajan johonkin

Näpräämisen kehys on ainoa kehys, jossa opettajat eivät itse toimi verbin toimijana, vaan näpräämisen aloitteelliseksi tekijäksi esitetään aina oppilas. Opettajien tulkinnat oppilaiden toiminnan motiiveista näpräämiskosketuksessa voivat vaihdella: joku kaipaa läheisyyttä, toinen huomiota ja kolmas vain on kiinnostunut esimerkiksi toisen paidasta tai koruista niin, että haluaa koskettaa. Verbit eivät itsessään anna kovin imartelevaa kuvaa oppilaiden aloitteista koskettamiseen, ja osa opettajista suhtautuu tällaisiin oppilaiden kosketusaloitteisiin ärsyyntyneesti. Tämä voi olla merkki siitä, että fyysisen etäisyyden pitämisen normia odotetaan toteutettavaksi myös lapsilta. Myös koulussa voidaan toisintaa käsitystä suomalaisesta, ”kylmästä” kosketuskulttuurista, jossa ei juurikaan lähestytty toisia ihmisiä (ks. Kinnunen 2013).

6.2.2 Väkivallan kehys

Luokittelen väkivallan kehykseen verbit, jotka viittaavat oppilaan tai oppilaiden intensiiviseen, fyysistä voimankäyttöä vaativaan ja vahingoittavaan (tai potentiaalisesti sellaiseen) kosketukseen. Vaikka jotkut opettajat tuovat kosketuksen leikkimielisenä (O10: *pojat on tuol kasas tuol lumihanges niinku Ekoko aika?E ja kaikkeen leikkiin liittyy joku pieni EpainiminenE?*), luokittelen nämä silti väkivallan kehykseen kuuluvina, koska opettajat tuovat esiin, että leikillistä ja vahingoittavaa kosketusta on vaikeaa erottaa toisistaan (O10: *emmä nää sieltä piham poikki et onkse läppä vai ei*). Näillä perusteilla luokittelen väkivallan kehykseen verbit *hakata, hyökätä, iskeä, kampata, käydä käsiksi, läimäistä, läiskätä, läpsä, lyödä takapuolelle, lyödä, möyriä, muksia, nipistää, nujuta, nuohota, olla*

kasassa, painia, pelmuta, potkia, rimpuilla, riuhtoa, sörkkiä, takoa, tapella, tökkiä ja vetää turpaan. Oppilaan agentiivista väkivaltaista toimintaa kuvataan aineistossa yhteensä 97 kertaa. Näistä 89 kuvaa oppilaiden keskinäistä väkivaltaista toimintaa ja 8 tapausta opettajaan kohdistuvaa toimintaa.

Suurin osa opettajien käyttämisestä, oppilaiden välistä koskettamista kuvaavista verbeistä viittaa nimenomaan väkivallan kehukseen. Tässä kehyksessä haastattelijat spesifioivat koskettavan osapuolen yleisimmin *pojaksi*. Joissain tapauksissa koskettava oppilas nimettiin vielä maahanmuuttajataustaiseksi tai erityisoppilaaksi. Aiemmissa tutkimuksissa onkin todettu, että poikien välisessä koskettamisessa korostuvat nimenomaan tappelu ja fyysinen nahistelu (mm. Tolonen 2001, Huuki 2010). Seuraavassa esimerkissä opettaja kertoo, että leikistä riippumatta *siel on aina jotkut toisissaan kiinni pojista*: Opettaja näkee siis painimisen ja nuohoamisen hyvin tyypillisenä koskettamisen muotona nimenomaan pojille.

O12: no siin on sama juttu joo (.) et sehän välitunnit (-) on se et pojat (.) **nuohoo** siellä ja niinku (.) **painii** toisissaan kiinni oli leikki mikä tahansa ni siel on aina jotkut toisissaan kiinni pojista

Opettaja 12 käyttää tässä verbejä *painia* ja *nuohota* kuvaamaan poikien välistä koskettamista. Jälkimmäistä verbiä käytti aineistossa vain tämä yksi opettaja, ja tulkinnessani se rinnastui verbiin *nujuta*, jolla viitattiin usein leikkimieliseen painimiseen tai nahisteluun. Tässä sanan *aina* käytöstä voidaan päätellä, että pojille nuohoaminen ja painiminen on toistuvaa toimintaa koulun arjessa. Opettaja ei tuo suhtautumistaan tällaiseen toimintaan ilmi, mutta esimerkiksi Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanoton (2015) mukaan oppilaiden leikkimielinen nahistelu on hyväksyttävää niin kauan, kun se ei vahingoita ketään. Jos toiminta kuitenkin on voimankäyttöä vaativaa, niin silloin myös riski osanottajien vahingoittumiseen on suuri.

Ero leikin ja väkivallan välillä oppilaiden välisessä koskettamisessa näyttäytyy häilyvänä erityisesti resiprookkisissa painimisverbeissä, joissa toiminta esitetään vastavuoroisena niin, että molemmat osapuolet osallistuvat toimintaan omasta tahdostaan. Esimerkiksi *tappeleminen* tai *painiminen* voi olla rajua, satuttavaa ja voimankäyttöä vaativaa, milloin se voidaan mieltää väkivaltaiseksi. Kuitenkin osa opettajista mieltää oppilaiden välisen painimisen puhtaasti leikiksi, minkä voi päätellä sekä

pehmeämpien painimisverbien *nujuta*, *pelmuta* ja *möyriä* käytöstä sekä siitä, että usein painimisverbien yhteydessä opettajat puhuvat myös leikistä: *jos siel oppilaat nujuaa ja heille sanoo nii et no nii et muistattehan et kaikki tämmönen leikitappeleminen et tehkää jotain muuta* (O17). Toisaalta aineistossa tuodaan myös ilmi, ettei kaikki oppilaiden välinen kosketus synny yhteisymmärryksessä. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo, kuinka oppilaiden välisen *nujuaminen* tai *töniminen* voidaan kokea myös ikävänä. Opettajan mukaan tämä on tullut ilmi kiusaamista tutkivassa KiVa-kyselyssä.

H: joo mm no tota (.) mm mites oppilaiden välinen koskettaminen

O14: no sitähan tapahtuu kyl niinku jatkuvasti (.) **pojat nujuu** keskenään (— —) edelleen **töni** toisiaan jonossa (.) mut siit on kyl on puhuttukki aika paljon niinku siitä koska sit myös ne (.) kyl ne myös kokee sen semmosena ikävänä välillä ne ja niinku siit tulee ihan niinku esimerkiks kiva koulu -kyselys tulee ilmi (.) **takapuolille taputtelua** ja (.) (tiätsä) **läpsimistä** ja tämmöstä (— —) epäasiallist koskettamista

Myöskään opettajat itse eivät aina esitä esimerkiksi oppilaiden välistä painimista väkivaltaisena toimintana, vaan selittävät sitä ikään kuin tavallisena ja erityisesti pojille luontaisena kanssakäymisenä. Huukin koulupoikien statustyytöä käsittelevässä väitöskirjassa (2010, 71) todetaankin, että poikien väkivaltaisuus sulautuu osaksi poikana olemisen normaalistuneita käytänteitä. Sukupuoli nousee väkivallan kehyksessä merkittävään asemaan, ja sillä selitetään poikien väkivaltaista käytöstä. Eräs haastateltavista esittääkin, että pojilla olisi jonkinlainen sisäsyntyinen tarve painimiselle.

O15: ja sitte ku monet naisopettajat tulkitsee että (.) tuol on tappelu (.) eikä se oo tappelu se on painia (.) @ei ole tajuuks sä näiden poikien on tarve painia ne haluu sen fyysisyyden@

Tästä opettajan puheenvuorosta on myös tulkittavissa, että hänen mukaansa nimenomaan *naisopettajien* on vaikeaa erottaa tappelu ja leikkimielinen paini toisistaan, ilmeisesti sukupuolensa takia. Opettajan luoma ero sukupuolien välille on väkivallan kehyksessä vahva: Poikien tarve painimiselle on jotain, mitä naiseksi syntyneet eivät voi ymmärtää. Huukin (2010) mukaan väkivaltainen käytös on yksi koulupoikien sosiokulttuurinen resurssi, jolla sosiaalista statusta tavoitellaan oppilas-yhteisössä. Väkivaltaa siis ei käytetä aina vahingoittamiseen, vaan myös oman statuksen nostamiseen. (Huuki 2010, 71.) Tätä prosessia osaltaan kuvaa myös sama opettaja seuraavassa esimerkissä: *möyrimisellä* pojat hakevat omaa asemaansa nimenomaan sukupuolensa edustajana, miehenä.

O15: (– –) ne pojat niinku ne (.) ne möyrii ei ne tytöt tuolla möyri yleensä kyllä ne joskus kantaa reppuselässä toista mut ei niil oo nii ei ne niinku möyri tossa niinku kolme päällekkäin tossa (.) tossa kun pojat ja mun mielestä se on niinku (.) ne hakee sitä semmost jotain ne hakee sitä miestä itnessään että minkälainen miehenä mä oon kuka voittaa tässä ja siinäki ku ne tekee sitä kädenvääntöä et voitanks mä ton vai enkö ne hakee et onks mä niinku vahvempi ku toi (– –)

Poikien välisestä *möyrimisestä* ja *kädenväännöstä* tehdään tässä sukupuoleen sidottu mittelo, jossa ikään kuin etsitään yhteisön voimakkainta jäsentä: *onks mä niinku vahvempi ku toi*. Oppilaiden väkivaltainen koskettaminen kuvataan siis sukupuoleen, valtaan ja statukseen linkittyneenä ilmiönä. On kuitenkin huomattava, että opettajien puheista nousevat merkitykset eivät välttämättä kuvaa koulujen todellisuutta sellaisena kuin ne ovat, vaan ne heijastavat ympäröivää kulttuuria ja haastateltavien omia kokemuksia ja ajatuksia (ks. lukua 3). Kielenkäytöllä kuitenkin myös luodaan todellisuutta: niinpä poikien väkivaltaista koskettamista normalisoivalla puheella voidaan huomaamatta rakentaa kulttuuria, jossa poikien välinen tappeleminen on hyväksyttyä eri tavalla kuin muiden sukupuolien.

Oppilaiden välisestä väkivallasta puhuttaessa opettajien näkökulma korostuu. Muutamissa tapauksissa oppilaiden välisestä väkivaltaisesta toiminnasta nostetaan esiin korosteisena se, että opettajan täytyy selvittää oppilaiden välisiä riitoja. Opettajat siis linkittävät oppilaiden väkivaltaiseen koskettamiseen usein selvittelyn kehiksen.

O3:(– –) oli hirveen yleistä et pojilla oli tää et ne **läimäs** täysi takaraivoon läps niinku kavereitaan. ja se oli todella rasittavaa koska niistä tuli ihan hirveesti riitoja.

O8: siks ku heil on tuo kielitaito niin heikko, et sit tulee helposti niinku väärinkäsitys et se on vaan niinku pelkkää draamaa nii sitä on vaikee selittää mut tota usein välitunnin jälkeen tulee tätä et hän **töni tönäs** mua ja hän **kamppas** mut ja hän **potkas** mua ja et kyl sitä selvittely on sit siin joka melkeen joka päivä jotakin

Kuten viimeisimmässä esimerkissä, syyksi oppilaiden väliselle väkivaltaiselle käytökselle nimetään ainakin kolmen eri haastateltavan toimesta kielitaidon puute tai kehnot verbaliset kyvyt: kun asioita ei pystytty selvittämään toisen oppilaan kanssa kielellisesti, siirrytään fyysisiin keinoihin. Usein näissä tapauksissa puhutaankin nimenomaan maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Lasten kyky käsitellä ja sanoittaa tunteita on vielä kehittyvä, joten sisäiset impulssit purkautuvat helpommin toiminnan kuin sanojen kautta (Röning 2013, 150).

Oppilas voi kohdistaa väkivaltaista koskettamista myös opettajaan. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo, että erityisesti erityisopetuksen oppilaat voivat käydä opettajien kimppuun.

O9: (—) erityisopetuksessa se on ihan tavallista et lapsi **käy** voimalla opettajan **kimppuun**, se on ihan jos ei jokapäivästä niin ihan siis rutiinia ja ne on oppimistilanteita (—) kipeetä tulee ihan varmasti välillä. ja sitten taas tota yleisopetuksen luokissa, no kyl siel jonku verran on et raivopäissään lapsi **voi käydä** opettajan **kimppuun**

Opettaja ilmaisee eri tavoin, että oppilaan opettajaan kohdistama väkivalta on erityisopetuksessa hyvin tavallista: *ihan tavallista, ihan siis rutiinia*. Opettaja myös tuo ilmi, että kyse on voimankäyttöä vaativasta kosketuksesta, kun hän lisää jo itsessään väkivaltaista kosketusta ilmaisevan verbin *käydä kimppuun* lisäksi ilmauksen *voimalla*. Intensiteetistä ja käytöksen tulkitusta motiivista kertoo myös ilmaus *raivopäissään*. Aineistossani tällaista *kimppuun käymistä* ei kuitenkaan tämän enempää kuvata, vaikka haastateltavista viisi mainitsee opettavansa tai opettaneensa erityislapsia.

Muutamissa tapauksissa opettajat liittävät oppilaan opettajaan kohdistaman väkivaltaisen käyttäytymisen kiinnipitotilanteisiin: myös opettajaan voi sattua, jos *riuhtovaa* lasta yritetään pitää paikoillaan.

O14: (—) hyvin aggressiivisesti käyttäytynyttä poikaa en siis ottanut mihinkään tämmöseen lenkkiotteeseen vaan koitin **pitää paikallaan** ja sit ite ajattelin jälkeinpäin et koska hän tietysti yritti väkisinkin siitä sit **riuhtoa** irti niin siinähan muakin sitten jo sattui, et tavallaan itsesuojelun kannalta olisi ehkä pitänyt vain olla yrittämättä, mut sit taas toisaalta mitä olisi tapahtunut jos en olisi **pitänyt kiinni** (—)

Opettaja kuvaa tilanteen ristiriitaisena. Jos opettaja haluaa suojella itseään, hänen ei kannattaisi pitää oppilasta kiinni, mutta jos aggressiivisesta oppilaasta ei pidä kiinni, hän voi olla uhka muille. Opettajan henkilökohtainen koskemattomuus ja toisaalta opettajan työhön kuuluva koulurauhan ylläpitäminen voivat tällaisissa tilanteissa siis olla ristiriidassa keskenään.

Eräässä tapauksessa opettaja kertoo kuin sivulauseessa tulleen lyödyksi.

H: mm hetkinen onks tuleeks sulle mieleen sellasii tilanteita et sä oisit miettiny jotenki niinkun jälkikäteen joko sitä että et oisko pitänyt koskettaa oppilasta tässä tilanteessa tai sit et oisko pitänyt jättää koskettamatta

O16: ((hiljaisuus)) varmaa niitä tulee et joku just jonku oppilaan kanssa että ei ois pitäny mennä nii lähelle ku sitte jos o (.) mm niinku joskus ku mua on **lyöty tai tehty jotain muuta** ni sit on ehkä ite menny siihen (.) ne on just niitä mitä sitte oppii ajan kanssa (.)

Mielenkiintoista on, että vaikka on kyse oppilaan opettajaan kohdistamasta väkivaltaisesta teosta, opettaja kuvaa asian ikään kuin hänen omana virheliikkeensä: *ei ois pitäny mennä niin lähelle, ne on just niitä mitä sitte oppii ajan kanssa*. Myös opettajan käyttämä *it(s)e*-pronomini korostaa opettajan omaa aloitteellisuutta ja vastuuta toiminnassa. Lauseessa käytetty passiivimuoto *mua on lyöty tai tehty jotain muuta* häivyttää tekijän: Opettaja ei suoraan nimeä oppilasta väkivaltaisen teon tekijäksi, vaan se on pääteltävissä kontekstista. Opettajan joutuessa väkivallan kohteeksi hän siis näkee syyn itsensä vääränlaisessa käytöksessä. Oppilaan aggressiivisuuteen tai sen syihin ei oteta kantaa.

6.2.3 Läheisyyden kehys

Opettajien kuvauksissa oppilaan kosketus on myös läheisyyttä ja kiintymystä osoittavaa, hellää koskettamista. Oppilaan agenttiivista läheistä koskettamista kuvataankin aineistossa yhteensä 129 kertaa, joista 83 tapausta kuvasi opettajaan kohdistuvaa kosketusta ja 46 toiseen oppilaaseen kohdistuvaa kosketusta. Opettajaan kohdistuvia kosketuksia kuvataan verbeillä *halailla, halia, halata, olla reppuselässä, olla sylissä, pitää kädestä, kulkea käsikynkkää, olla kainalossa ja heittää ylävitosia*, kun taas toiseen oppilaaseen kohdistuvaa kosketusta kuvataan verbeillä *halailla, hieroa, hiplata, kulkea käsikkäin, laittaa hiuksia, kulkea kaulakkain, olla käsi kädessä, kulkea käsikynkkää, kosketella, nipistää, piirtää selkään, silittää ja lakata kynsiä*.

Läheinen, hellä kosketus kuvataan usein tyypillisempänä nimenomaan tytöille: **tytöt** ehkä just kulkee käsikynkässä ja halailee (O11) **tyttöjen** on helpompi koskettaa toisiaan (O14), no sit aika monet **tytöt** halaa (opettajaa) (O15). Tähän näkemykseen voi vaikuttaa se, millainen toiminta ja oleminen nähdään eri sukupuolille ominaisena. Hellyys ja hoivaavuus esitetään usein kulttuurissamme tytöille luontaisina piirteinä. Tämä taas voi johtua siitä, että lasten kasvattaminen ja hoivaaminen on nähty naissukupuolelle kuuluvana tehtävänä. Tämä oletus näkyy muutamista opettajien vastauksista. Tässä opettajalta kysytään, eroaako eri sukupuolten käyttäytyminen opettajaan kohdistuvassa läheisyydenosoituksissa.

O18: kyl nyt ekaks tulee mieleen niinku onks tytöt vähän enempi (*halaamassa*) mut sit kyl tääl on niinku omas luokassa niinku ihan on niinku poikii jotka halaa ja sit on tyttöjä

Opettaja avaa ajatuskulkuaan: nopeasti ajateltuna voisi kuvitella, että tytöt halaavat enemmän, mutta kokemuksiinsa perustuen opettaja ei näe sukupuolten välillä eroa. Myöhemmin hän kertoo, että näkee kosketustapojen liittyvän enemmän oppilaiden persoonaan, kehitykseen tai kosketuksen tarpeeseen kuin sukupuoleen. Tulkinnassani opettaja viittaa lauseellaan *kyl nyt ekaks tulee mieleen niinku onks tytöt vähän enempi* nimenomaan kulttuuriseen käsitykseen tytöille ominaisesta toiminnasta. Tähän viitataan myös seuraavassa esimerkissä.

O3: tytöt ja pojat iha yhtä lailla ei oo mitää et tytöt halaa ja pojat heittää automaattisesti yläfemmat kyl seki vaihtelee tosi paljon

Tässä kieltomuoto *ei oo mitään* osoittaa, että päinvastaista voisi pitää odotuksenmukaisena, eli sitä että tytöt halaisivat ja pojat heittäisivät yläfemmat (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 126). Nämä esimerkit siis heijastavat sukupuolittunutta kulttuurista käsitystä siitä, että halaaminen olisi luontevampi tapa koskettaa nimenomaan tyttöoppilaille.

Oppilaiden opettajiin kohdistuvat läheiset kosketusaloitteet nimetään tapahtuviksi usein koulupäivän alussa, lopussa, välitunneilla tai esimerkiksi satutuokioissa. Esimerkiksi sylissä istuminen, halaaminen tai käsikynkässä käveleminen nähdään ominaisena erityisesti nuoremmille oppilaille. Opettajien suhtautuminen näihin tapauksiin on neutraali tai positiivinen.

O10: no ekaluokkalaiset tulee **halaamaan** (.) **kiipee syliinki** hyvä ettei ne saattaa tulla tunnin jälkee **halaamaa** tai (.) käytävässä ruokalassa ku ne näkee mul on ruokala tässä mun kerroksessa ni (.) mä nään paljon oppilaita (.) joka päivä semmosiaki jotka ei oo mun tunnilla (.) yks vitosluokkalainen tuli aamulla @saaks mä **halata** sua@ £heh£ joo£heheh£

Opettajat esittävät oppilaiden väliset läheisyyskoskettamiset pääosin positiivisina ja hellyttävinä, kuten tässä seuraavassa esimerkissä. Opettaja kertoo, että oppilaat hierovat mielellään toistensa selkiä, ja tämä toiminta näyttäytyy opettajalle hellyttävänä.

O7: ja he pyytää luvan toisten olkapäiden hieromiseen ja sit he **hieroo** ja he vaihtaa ja se on todella suosittua ja hellyyttävää ja semmosta

Jotkut opettajat suhtautuvat oppilaiden väliseen hellään kosketukseen varauksella silloin, kun on kyse eri sukupuolten välisestä koskettamisesta. Tässä esimerkiksi tyttö- ja poikaoppilaan välinen *kädestä pitäminen* näyttäytyy opettajan silmissä outona.

O10: tietysti sit sillee (.) tää vähän nyt (.) nyt hetki oli (.) siis (.) kolmasluokkalaiset (.) tyttö ja poika **piti toisiaa kädestä** täs musatunnilla, (.) mä niinku katoin et onks tää niinku totta (.) ne on ihan sellase- se poika varsinki siis se näyttää iha ekaluokkalaiselta ku se on nii pienikokonen (—) ja viel sellane aika jotenki (.) vilkas (.) yksilö ja se tyttö on jotai puoltoist päätä pitempi ja siin ne **piti kä- kädestä toisia** ja heil on kuulemma joku tämmönen (.) pieni romanssi ollu (—) mä en tienny et pitäskö siit sanoo jotaki vai (.) antaa vaa niide olla ei ne nyt mitää (.) siis siinä ne istu ja periaattees (.) teki sitä mitä piti tehdä eli laulo ja samalla **piti toisia (h) kä (h)destä (h)** mut se tuntu vähä oudolta (.) niinku (.) kolmasluokkalaisilla (.) et ne on niin pienii kuitenkin vielä

Tainion ym. (2019, 8) mukaan tämä tapaus toimii esimerkkinä siitä, että heteroseksistisessä kontekstissa miehen ja naisen välinen kosketus tulkitaan herkästi seksuaaliseksi (ks. Palmu 1999). Kädestä kiinni pitäminen samansukupuolisten oppilaiden välillä ei olisi välttämättä herättänyt opettajassa kuvattua kaltaisia reaktioita: *mä niinku katoin et onks tää niinku totta, mä en tienny pitäskö siit sanoo jotain, mut se tuntu vähän oudolta*. Opettaja tuo esiin, että hänen oman reaktionsa syynä olisi nimenomaan se, että lapset olisivat vielä niin nuoria: *ne on niin pienii kuitenkin vielä, ne on ihan sellase- se poika varsinki siis se näyttää ihan ekaluokkalaiselta ku se on nii pienikokonen*. Mielenkiintoisena näyttäytyy myös se, että opettaja mainitsee erikseen oppilaiden sukupuolistereotypioita rikkoivan kokoeron: *poika on niin pienikokonen ja tyttö puoltoist päätä pitempi*.

Puheenvuoro voi myös olla merkki siitä, että kulttuurissamme kädestä pitäminen ylipäänsä mielletään vain pariskuntien tai esimerkiksi vanhemman ja lapsen väliseksi tavaksi koskettaa. Länsimaisissa kulttuureissa esimerkiksi miesten välinen, ystävyyttä osoittava kädestä pitäminen on harvinaista, kun taas esimerkiksi joissakin arabikulttuureissa miesten välinen kädestä pitäminen on tavalista, eikä sitä katsota seksuaaliseksi (Ferrante 2012, 76).

Eräs haastateltavista taas miettii ylipäänsä yläkouluikäisten romanttisten suhteiden hyväksyttävyyttä koulukontekstissa: oppilaiden välinen kädestä pitäminen on vielä yläkoulussa hyväksyttyä, mutta *kiihkeä suutelu* voi aiheuttaa pienemmissä oppilaissa ahdistusta.

O17: ei sitä sitä niinkun hh. et et toki se hyväksytään jos toinen hh. **pitää kädestä kiinni** tai se on semmosta niinkun öö (.) lempeetä se se, toki sitte sit sille s- niinku ajatellaan niin että pyritään tekemään selväksi että et et muistathan et meillä on myös pieniä oppilaita jotka osa saattaa ahdistuu siitä et jos he näkee vaikka että toiset **suutelee** täällä käytävällä niinkun hyvinkin kiihkeästi

Suuteleminen voidaan tässä tulkita seksuaaliseksi teoksi, minkä myötä puheenvuoro selitetään niin, että seksuaaliset teot voivat ahdistaa pienempiä oppilaita eivätkä siksi kuulu kouluympäristöön. Opettaja ei siis esitä, että pitäisi itse oppilaiden välistä suutelemista ahdistavana tai kulttuurisesti epäsopivana: syynä on oppilaiden ahdistus. Tämä on linjassa sen diskurssin kanssa, jonka mukaan (ala)koulu on seksuaalisesti viaton paikka, ja nuoria ja lapsia tulisi suojella turhalta seksuaalisoinnilta (ks. Tainio ym. 2019, 8).

6.2.4 Yhteenvetoa

Opettajat esittävät oppilaan agentiiviseksi kosketuksessa yhteensä 259 kertaa, näistä läheisyyden kehyksessä 129 kertaa, väkivallan kehyksessä 97 kertaa ja näpräämisen kehyksessä 33 kertaa.

Oppilaiden välistä koskettamista kielennetään 144 kertaa. Näistä valtaosa viittaa väkivaltaiseen koskettamiseen. Läheisyyden kehykseen sijoittuu 31,3% tapauksista ja näpräämisen kehykseen 8,2% tapauksista. Oppilaiden keskinäisessä kosketuksessa väkivallan kehys on siis erityisen korosteinen. Opettajat nimeävät väkivallan kehyksessä toimijoiksi useimmiten pojan, joskus myös maahanmuuttajaoppilaan tai erityisoppilaan. Riippumatta siitä, nähdäänkö väkivaltainen toiminta leikkimielisenä vai ei, se esitetään joissain tapauksissa miessukupuolelle luontaisena ja ominaisena käyttäytymisenä. Joissain tapauksissa syytä väkivaltaisuukselle etsitään taas verbaalisten kykyjen tai kielitaidon puutteella.

Oppilaiden keskinäisestä kosketuksesta puhuttaessa opettajien näkökulma korostuu. Voi olla sen syytä, että oppilaiden keskinäisessä kosketuksessa nimenomaan väkivaltainen kosketus painottuu,

sillä se vaatii opettajalta toimenpiteitä. Oppilaiden välinen läheinen, hellä, huomiota hakeva tai neutraali kosketus voi jäädä opettajalta helposti huomaamatta.

Analyysini osoittaa, että oppilaiden koskettaminen rakentuu ylipäänsä opettajien puheessa usein sukupuolittuneeksi ilmiöksi. Pojat esitetään agentteina väkivallan kehyksessä ja tytöt esitetään agentteina läheisyyden ja näperryksen kehyksessä. Opettajien puhettavat siis toisintavat kulttuurista näkemystä siitä, että eri sukupuolten kosketustavat eroavat toisistaan.

Oppilaiden välinen seksuaaliseksi tai romanttiseksi tulkittu koskettaminen näyttäytyy opettajien puheessa varovaisuutta ja hämmennystä herättävänä aiheena. Opettajat esimerkiksi esittävät, että suutelemisen näkeminen voi aiheuttaa oppilaissa ahdistusta. Sukupuolten välinen koskettaminen saa herkästi romantisoidun tai seksuaalisen tulkinnan. Nämä näkemykset voivat heijastaa stereotyyppistä suomalaista kosketuskulttuuria, jossa läheinen koskettaminen nähdään kuuluvaksi vain läheisiin ihmissuhteisiin.

Oppilaiden opettajaan kohdistamaa kosketusta kielennetään 116 kertaa. 72,2 % tapauksista eli valtaosa liitetään läheisyyden kehykseen. Näpräämisen kehykseen liitetään 20,9% tapauksista ja väkivallan kehykseen 7%. Tämän perusteella oppilaiden opettajiin kohdistuvat kosketusaloitteet esitetään siis suurimmaksi osaksi läheisiksi ja helliksi. Oppilaiden läheiset kosketusaloitteet näyttäytyvätkin aineistossa jokapäiväisenä ja usein nuoremmille oppilaille ominaisena tapana koskettaa.

Näpräämiskehys kuvaa suurimmaksi osaksi nimenomaan oppilaiden opettajiin suuntaamaa kosketusta. Opettajat suhtautuvat muun muassa näpräämiseksi, kyhnyttämiseksi tai hiplaamiseksi nimettyyn koskettamiseen tapaan usein ärsyyntyneesti. Toiminta esitetään tyyppillisenä tytöille, nuoremmille oppilaille ja maahanmuuttajille. Näpräämisen syyksi osoitetaan esimerkiksi oppilaan läheisyyden tai huomion tarve. Syitä opettajien ärsyyntyneelle suhtautumiselle voi olla monia. Ensinnäkin opettajan suhtautuminen oppilaiden kosketusaloitteisiin voi heijastaa opettajan suhtautumista kosketukseen ylipäänsä. Jos opettaja ei itse halua koskettaa oppilasta esimerkiksi hyväksikäyttäjäksi leimaantumisen pelossa, ei hän pidä myöskään oppilaiden kosketusaloitteista. Toiseksi oppilaiden liian lähelle tulevat kosketusaloitteet voidaan kokea ristiriitaisiksi suomalaiseen, stereotyyppisesti

etäiseen kosketuskulttuuriin nähden. Kolmanneksi, hektisessä opettajan työssä oppilaiden neutraalitkin kosketusaloitteet voivat tuntua opettajasta keskeytyksiltä, jolloin aloitteet leimataan ärsyttäviksi.

Vaikka oppilaiden opettajiin kohdistuvaa väkivaltaista käytöstä kuvataan vain vähän, se nimetään yhden opettajan mukaan jokapäiväiseksi erityisesti erityisoppilaiden kanssa toimiessa. Esimerkiksi kiinnipitotilanteissa oppilaan käyttäytyminen voi satuttaa opettajaa, jolloin opettajan velvollisuus huolehtia kouluympäristön turvallisuudesta ja toisaalta opettajan oma oikeus koskemattomuuteen ja turvalliseen työympäristöön joutuvat ristiriitaan.

7 Luotettavuus

Diskurssianalyysissa tuloksia voidaan arvioida esimerkiksi vastaavuuden, uskottavuuden, siirrettävyyden ja pysyvyyden käsitteillä. Tutkimuksen vastaavuus ja uskottavuus rakentuvat esimerkiksi siitä, että tutkimusta tehdessä ja kuvatessa pyritään avoimuuteen ja huolellisuuteen. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 145-146.) Olen tässä tutkimuksessani kuvannut tutkimukseni lähtökohtia, menetelmiä ja toteutusta mahdollisimman tarkasti ja perustellut tekemäni valinnat. Nämä seikat tulevat esiin erityisesti luvuissa 3 ja 5. Olen myös pyrkinyt osoittamaan tulkintojeni perusteet tarkasti ja läpinäkyvästi, ja tämän tukena olen käyttänyt runsaasti aineistoesimerkkejä. Aineiston luokittelujen, eli kehysten syntyemisestä ja perusteluista kerron luvussa 5.3, ja käsitteen teoreettista taustaa olen avannut luvussa 3.1.

Tutkimuksen vastaavuuteen ja uskottavuuteen kuuluvat myös tutkijan oman aseman ja lähtökoh-tien tiedostaminen ja arvioiminen (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 145). Olen esimerkiksi tulevana opettajana osin samassa tilanteessa kuin haastateltavat opettajat: Mediassa näkynyt kosketusuuti-sointi, oppilaiden oikeuksien kasvu ja Me too -ilmiö ovat saaneet myös minut pohtimaan sopivan kosketuksen rajoja. Olen kuitenkin pyrkinyt pitämään omat ajatukseni koskettamisesta erillään tut-kimuksen tuloksista. Huomasin, että aineiston tulkintavaiheessa saatoinkin antaa enemmän painoar-voa negatiiviselle kosketukselle ennakkokäsitysteni takia. Kuitenkin aineiston määrällinen tarkastelu ehkäisi tätä vinoumaa: positiivissävytteisestä tai neutraalista kosketuksesta puhuttiin negatiivista kosketusta enemmän. Pyrin myös tietoisesti kiinnittämään huomiota tasapuolisesti kaikenlaisiin kosketuksiin analyysivaiheessa.

Tutkimuksen sovellettavuus ja siirrettävyys viittaavat siihen, miten tutkimuksessa saatuja tuloksia voidaan hyödyntää ja mitä merkitystä niillä on tiedeyhteisölle. Pietikäisen ja Mäntysen (2019, 147) mukaan diskurssianalyysissa tutkitaan sosiaalista toimintaa eri konteksteissa, jolloin tulokset ovat usein sovellettavissa samaan ilmiöön toisissa konteksteissa. Se, että haastatellut opettajat opetta-vat eri-ikäisiä oppilaita ja erilaisia ryhmiä erilaisissa oppiaineissa, tarkoittaa, että tulokset ovat suu-rimmaksi osaksi sovellettavissa muihin opettajiin. Tämä tarkoittaa sitä, että myös muut opettajat

voivat mahdollisesti ajatella samalla tavalla koskettamisesta. Esimerkiksi tieto siitä, että jotkut opettajat kuvaavat oppilaiden kosketusaloitteita eri tavoin riippuen oppilaan sukupuolesta, etnisyydestä tai tuen tarpeesta, voi näyttäytyä hyödyllisenä esimerkiksi opettajille ja opettajankoulutuslaitoksille.

Laadullisessa tutkimuksessa myös menetelmällisten valintojen perustelu ja tarkka kuvaus on tärkeää (Ruusuvuori ym. 2010, 27). Tämä oli itselleni vaikein osuus tutkimuksen teossa, sillä kahden eri tutkimussuuntauksen yhdistäminen yhteen tutkielmaan sai ajatukseni solmuun kerran jos toisenkin. Jäin lisäksi pohtimaan aineiston sopivuutta tutkimusongelmaan: Verbien laadullinen tarkastelu olisi vaatinut ehkä suppeampaa aineistoa, sillä kaikkien, yli 500 tapauksen tarkka diskurssianalyttinen tarkastelu vaatii erityisen suurta työpanosta. Toisaalta taas verbien kvantitatiivinen tarkastelu olisi ollut hedelmällisempää, jos aineisto olisi ollut suurempi. Lisäksi kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston rajausehdot voivat poiketa toisistaan, mikä vaikeutti rajausteknisten valintojen tekemistä. Pyrin kuitenkin rajaukseen, joka vastaisi mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksiin ja pitäisi kuitenkin tutkielmani suosituspituutena.

Olen perustellut verbeihin keskittymistä koskettamisen tutkimisessa muun muassa luvussa 3. Rajaus ei kuitenkaan tutkimuksen edetessä osoittautunut ongelmattomaksi: Kävi ilmi, että opettajat eivät aina kuvanneet kosketusta verbeillä, vaan saattoivat kuvailla sitä esimerkiksi erilaisin adjektiivein. Verbeistä käytettiin myös paljon nominaalistuneita muotoja (*taputtaminen, silittäminen* jne.), mikä jätti paljon mielenkiintoisia tapauksia rajauksen ulkopuolelle. Jos tekisin tutkielman uudestaan, erottelisin tarkemmin kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tarkastelun toisistaan ja asettaisin näille erilaiset rajausehdot: Näin olisin pystynyt kuvaamaan tarkemmin aineistoa ja tekemään siitä vielä täsmällisempiä havaintoja. Myös keskittyminen esimerkiksi vain oppilaiden opettajaan kohdistamaan kosketukseen olisi mahdollistanut tarkemman kielellisen ja temaattisen analyysin. Pyrin kuitenkin tässä tutkimuksessa pitämään kiinni tehdyistä rajauksista alusta asti, vaikka kaikista näkökulmista ne eivät olleetkaan toimivimpia.

Tutkimuksen litterointikäytäntö voidaan nähdä osana laadullisen tutkimuksen validiteettia (Nikander 2010, 363). En litteroinut kaikkia aineistoni haastatteluja, mutta olen kuunnellut suurimman osan niistä itse. Litteroidessani haastatteluja tiedostin sen, että tehdyt valinnat voivat vaikuttaa

myöhemmin tehtävään analyysiin (Nikander 2010, 363) Vaikken kirjannut ylös esimerkiksi taukojen pituuksia tai puheen nopeutta, pyrin silti huomioimaan litteroinnissani esimerkiksi haastateltavan naurun tai erityisen painokkaasti esitetyt sanat. Näin aineisto purkautui tutkimuskysymyksiä ja analyysitapaa palvelevaksi tekstiksi.

Luotettavuutta tarkasteltaessa tulee myös ottaa huomioon, että aineistonani on haastatteluai-
neisto, jossa opettajat sanallistavat kokemuksiaan ja tulkintojaan. Aineisto siis kertoo ennemminkin opettajien tulkinnoista koulun todellisesta kosketuskulttuurista, kuin todellisuudesta itsestään. Esimerkiksi oppilaan, koulussa toimivan siivoojan tai vierailijan silmin todellisuus voisi hahmottua eri tavalla.

8 Pohdintaa

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut opettajien tapoja kielentää koulussa tapahtuvaa koskettamista. Haastatellut opettajat kielensivät koskettamista viiteen eri kehykseen liittyen: Koulujärjestyksen kehykseen, läheisyyden kehykseen, väkivallan kehykseen, seksuaalisen kosketuksen kehykseen sekä näpräämisen kehykseen. Opettajien monipuoliset kielennykset osoittavat, että koulussa tapahtuva koskettaminen saa erilaisia muotoja ja merkityksiä riippuen opettajista, oppilaista, tilanteista, tiloista ja opetettavista aiheista. Usein opettajat esittävät koskettamisen olennaisena ja arvokkaana osana koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Aihe näyttäytyy joissain kehyksissä myös kompleksisena aiheena: Opettajat esittivät itseään harvoin agentteina väkivallan kehyksessä ja häivyttivät agenttiivisuuttaan läheisyyden kehyksessä. Opettajien puheenvuorot heijastavat sosiaalisia käsityksiä siitä, millainen koskettaminen opettajalle on hyväksyttävää.

Opettajien pohdintoihin oppilaaseen kohdistetuista kosketuksista voi vaikuttaa muun muassa se, että oppilaiden oikeudet määrittävät kouluarkea yhä enemmän. Oppilaat ovat yhä tietoisempia siitä, että heillä on oikeus määrittää, millä tavalla he haluavat itseään kosketettavan. Joissain tilanteissa opettajan on työnsä puolesta välttämätöntä koskettaa oppilasta, esimerkiksi silloin, kun oppilas on vaarassa vahingoittaa itseään tai toisia. Hyväksyttävä koskettaminen vaatii aina kosketuksen osapuolten välistä sanallista tai sanatonta neuvottelua, mutta opettajan valta-asema nostaa opettajan erityiseen asemaan. Näin opettaja on myös vastuussa siitä, että opettajan ja oppilaan välinen koskettaminen on hyväksyttävää myös esimerkiksi oppilaiden vanhempien, opettajan esihenkilöiden, kollegoiden sekä koko ympäröivän yhteiskunnan näkökulmista. Tasapainottelu hyväksyttävän ja toisaalta välttämättömän koskettamisen välillä ei liene aina helppoa. Haastatteluista käykin ilmi, että opettajien kosketusaloitteisiin voi liittyä pelko siitä, että kosketus ymmärretään joltain taholta joko seksuaaliseksi tai väkivaltaiseksi.

Mielenkiintoisena ja myös surullisena seikkana pidän sitä, että oppilaiden välisessä koskettamisesta puhuessaan opettajat viittasivat useimmin väkivaltaiseen koskettamiseen. On kuitenkin huomattava, että opettajien puhe koskettamista ei välttämättä kuvaa asioiden todellista laitaa. Se, että op-

pilaiden välinen väkivaltainen koskettaminen vaatii opettajan huomion ihan eri tavalla kuin esimerkiksi läheinen koskettaminen, voi vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon opettajat puhuvat kyseenomaisista kosketuksen tavoista. Aikuiselle väkivaltaisena näyttäytyvä koskettaminen voi olla joissakin tilanteissa oppilaille vain kiusoittelun tai huomion hakemisen väline. Opettajan tehtävänä on kuitenkin puuttua kaikkiin väkivaltaisina näyttäytyviin tilanteisiin, sillä jotkut oppilaista voivat kokea leikiksikin tarkoitetun kosketuksen ikävänä.

Väkivallan kehyksessä opettajat esittivät agenteiksi useimmissa tapauksissa pojat. Tappeleminen, painiminen ja nujuaminen nähdään pojille luontaisena toimintana, jolla pojat muun muassa käyttävät valtaa ja rakentavat statustaan ja sukupuoltaan. Opettajat myös esittivät, että oppilaiden väkivaltainen koskettaminen on usein seurausta siitä, etteivät verbaliset kyvyt tai kielelliset taidot riitä asioiden selvittämiseen kielellisesti. Olisikin mielenkiintoista tarkastella vielä enemmän sitä, millainen on kielellisten taitojen ja väkivaltaisen käytöksen yhteys. Voisiko esimerkiksi väkivaltaisen koskettamisen sukupuolittuneisuus selittyä osaksi sillä, että tyttöjä rohkaistaan ja kannustetaan poikia enemmän tunteiden sanoittamiseen? Ja toisaalta, voisiko väkivaltaisen koskettamisen normalistaminen nimenomaan pojille luontaiseksi toiminnaksi myös ylläpitää poikien väkivaltaista toimintaa?

Pidän tämän tutkimuksen mielenkiintoisimpana antina erityisesti oppilaiden koskettamisen kielennyksiä koskevia tuloksia. Tämä voi johtua siitä, että oppilaiden välisten kosketusten kielennyksiä eikä varsinkaan oppilaan opettajaan kohdistamia kosketuksen kielennyksiä ole juurikaan tutkittu. Jatko-tutkimuksia ajatellen olisikin mielenkiintoista syventyä nimenomaan oppilaiden kosketuksen tapoihin esimerkiksi oppilaiden näkökulmasta. Näkykö esimerkiksi opettajien sukupuolittunut käsitys oppilaiden kosketustavoista myös oppilaiden puheessa?

Kielellisestä näkökulmasta näin erityisen mielenkiintoisena tavan, jolla opettajat viittasivat seksuaaliseen häirintään. Voisi olla hedelmällistä tutkia myös kouluympäristöä laajemmassa kontekstissa *kosketella*-verbin käyttöä. Missä tapauksissa verbi saa objektin, missä ei? Miten verbin käyttö eroaa, kun puhutaan seksuaalisesti sävyttyneestä kosketuksesta ja neutraalista kosketuksesta? Myös ylipäänsä frekventatiivijohdoksen vaikutusta koskettamisen verbeihin voisi olla mielenkiintoista tarkastella.

Nähdäkseni tutkimukseni tulokset heijastavat myös stereotyyppisesti etäiseksi luokiteltua suomalaista kosketuskulttuuria. Vaikka useat opettajat tuovat esiin kosketuksen tärkeyden, erityisesti läheinen kosketus näyttäytyy joissain tilanteissa koulukontekstiin sopimattomana. Kiintymyksen osoittaminen osoitetaan erityisesti nuorille oppilaille luontaisena käyttäytymisenä, mutta vanhemmille oppilaille tämä ei ole enää suotavaa. Opettajat myös kokevat, että oppilaita pitää opettaa koskettamaan suomalaisen kulttuurin mukaisesti. Tämä sisältää sen, että toisia ihmisiä ei saa mennä liian lähelle ja joissain tilanteissa kätellään. Koulu myös voidaan mieltää paikaksi, johon seksuaalinen tai romanttinen koskettaminen ei kuulu.

Koskettaminen on toimintaa, jonka kielentäminen voi olla vaikeaa. Se näkyy myös aineistossani: Sanojen loppuessa opettajat näyttävät käsillään, millaisesta kosketuksesta puhuvat. Myös koskettamiseen liittyvä riski seksuaalisesta tai väkivaltaisesta tutkintamahdollisuudesta voi vaikeuttaa asiasta puhumista. Kielellisiä valintoja tarkasteltaessa voidaan tuoda näkyväksi myös sellaisia sosiaalisia käsityksiä ja normeja, jotka arjessa jäävät piiloon. Tämän myötä kosketuksesta puhuminen voi helpottua ja mahdollisiin koskettamiseen liittyviin ongelmakohtiin voi olla helpompi puuttua.

Lähteet

- Ahokangas, A. (2017). Perheessä koetun kuritusväkivallan, väkivallan ja nuoren persoonallisuuden piirteiden yhteys nuoren väkivaltaiseen rikoskäyttäytymiseen. Pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Andersen, P., Gannon, J., & Kalchik, J. (2013). 11 Proxemic and haptic interaction: the closeness continuum. *Handbooks of Communication Science*, 295.
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and teacher education*, 24(3), 779-794.
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. (2013). Kosketus opettajuudessa. Teoksessa A-M. Puroila ym. (toim.): *Naisen äänellä*, s. 171–179. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Bergnehr, D., & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26 (3), 312-331.
- Cekaite, A. (2016). Touch as social control: Haptic organization of attention in adult–child interactions. *Journal of Pragmatics*, 92, 30-42.
- Cekaite, A., & Kvist Holm, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109-127.
- Dowty, David. "Thematic proto-roles and argument selection." *Language* 67.3 (1991): 547-619.
- Enäkoski, R., & Routasalo, P. (1998). *Kosketuksen voima*. Kirjayhtymä.
- Evans, V., & Green, M. (2018). *Cognitive linguistics: An introduction*. Routledge.
- Ferrante, J. (2012). *Sociology: A global perspective*. Nelson Education.
- Field, T. 2014. *Touch*. 2. painos. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Field, T. (2002). Violence and touch deprivation in adolescents. *Adolescence*, 37(148), 735–749.
- Fillmore, C. J. (1976, October). Frame semantics and the nature of language. In *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the origin and development of language and speech* (Vol. 280, No. 1, pp. 20-32).
- Finnegan, R. (2002). *Communicating: The multiple modes of human interconnection*. London: Routledge.
- Fletcher, S. (2013). Touching practice and physical education: deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, education and society*, 18(5), 694-709.
- Frawley, W. (1992). *Linguistic semantics*. Routledge.

- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Springer.
- Gregson, S. & Blacker, J. (2011). Kangaroo care in pre-term or low birth weight babies in a postnatal ward. *British Journal of Midwifery* 19(9), 568 -77.
- Haddington, P. & Sivonen, J. (2010). *Kielentutkimuksen modernit klassikot: Kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakulinen, A. (1988). *Nykysuomen lauseoppia* (2. p.). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta* (No. 288). Jyväskylän yliopisto.
- Hart, C. (Ed.). (2011). *Critical discourse studies in context and cognition* (Vol. 43). John Benjamins Publishing.
- Heikkinen, V., & Halliday, K. (2004). Tekstin kanssa. Kohti kielitieteellisen (kon) tekstintutkimuksen yleis-
mal-
lia. *Lainattu*, 30, 2006.
- Helsingin sanomat 3.3.2018. *Musiikinopettaja ahdisteli oppilaitaan ja harrasti osan kanssa seksiä*. Viitattu 19.10.2019. <https://www.hs.fi/kuukausiliite/art-2000005586517.html>
- Helsingin Sanomat 3.9.2019. *Opettaja tarttui luokkakaveriaan lyöneeseen oppilaaseen*. Viitattu 4.9.2019. <https://www.hs.fi/kaupunki/kerava/art-2000006226164.html>
- Heritage, J., & Arminen, I. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Gaudeamus.
- Hirvonen, H. (2012). Naiseus resurssina hyvinvointityössä. *Kampus Kustannus/JYY: n julkaisusarja*.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita* (1.-2. p.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holm, Alma (2018). Koskettaminen kuudensien luokkien vuorovaikutuksessa. [Touching in 6th grade interaction.] Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Huuki, T. (2010). Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium*, 113.
- Hyvärinen, S. (2017) *Piiskasta jäähypenkkiin – Suomalaisen kasvatusasenteet ja kuritusväkivallan käyttö*. Lastensuojelun Keskusliiton verkkojulkaisu, 2/2017.
- Ikonen, R., & Halme, N. (2018). Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja väkivalta: Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksia.
- Ilmonen, T. (2015). Kiinnipito erityisluokanopettajan työvälineenä.
- Itkonen, E. (2008). The central role of normativity in language and linguistics. *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity*, 12, 279-305.
- Jaakola, M. (2012) *Kognitiivinen kielentutkimus* teoksessa Heikkinen, V., Lauerma, P., Lounela, M., Tiililä, U. & Voutilainen, H. *Genreanalyysi: Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. [Helsinki]: Gaudeamus.

- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*, 267-310.
- Jones, A. (2004). Social anxiety, sex, surveillance, and the 'safe' teacher. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 53-66.
- Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 445-463.
- Kangasniemi, H. (1997). *Sana, merkitys, maailma: katsaus leksikaalisen semantiikan perusteisiin*. Finn lectura.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S., & Ahlholm, M. (2018). Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 5-21.
- Karvonen, U., Heinonen, P., & Tainio, L. (2018). Kosketuksen lukutaitoa: Konventionaalistuneet kosketukset oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. *AFinLAN Vuosikirja*, 75(1), 159-183. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.69257>
- Kielitoimiston sanakirja. Viitattu 6.3.2019, tuorein päivitys 6.6.2018. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/>
- Kinnunen, T. (2013). *Vahvat yksin, heikot silytyksin: Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Kirjapaja.
- Kinnunen, T., & Kolehmainen, M. (2019). Touch and affect: Analysing the archive of touch biographies. *Body & Society*, 25(1), 29-56.
- Kolehmainen, L. (2010). Sääverbien syntaksia ja semantiikkaa: semanttiset roolit, osallistujien vaihteleva käsitteistäminen ja sääverbien vaihteleva valenssi. [The syntax and semantics of meteorological verbs.]. *Virittäjä*, 114(1). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/4310>
- Koskettava koulu –hankkeen blogi. Viitattu 19.10.2019. <https://blogs.helsinki.fi/koskettavakoulu/julkaisut/>
- Kurdahi Badr, L. (2012). Pain Interventions in Premature Infants: What Is Conclusive Evidence and What Is Not. *Newborn & Infant Nursing Reviews* 12(3), 141 -153.
- Lahti, E. (2015). Viherfemakot hyysäävät turvapaikkaturisteja ja pikkuhitlerit kitisevät: Ryhmien nimeämisestä, rakentamisesta ja toiminnasta maahanmuuttoaiheisissa verkkokeskusteluissa.
- Laitinen, L. (1987). Naiset ja roolit. *Koti-ja ansioäitien keskustelu*, 159-184.
- Laitinen, L. (1995). Nollapersoona. *Virittäjä*, 99(3), 337-337.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford university press.
- Leino, P. (1993). *Suomen kielen kognitiivista kielioppia: 1, Polysemia - kielen moniselitteisyys*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Manninen, S. 2008. Changes and reproduction in the struggle for masculine status. Teoksessa V. Sunnari, S. Pikkala, M. Heikkinen, T. Huuki & S. Manninen (toim.) *From violence to caring. Gendered and sexualized violence as the challenge on the life span*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 8. Oulu: Oulun yliopisto, 123–138. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514290084>.
- Montagu, A. (1971). *Touching: The human significance of the skin*. New York: Columbia UP
- Mäkelä, J. (2005). Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. *Suomen lääkirilehti*, 14(60), 1543-1548.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 365.
- OAJ 2019: Opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpitotilanteissa. Viitattu 14.11.2019. <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/opettajan-oikeudet-ja-velvollisuudet-kurin-pitotilanteissa/>
- Onikki, T. (2000). Mistä mieli merkityksen tutkimukseen? Kognitiivisen kielentutkimuksen merkitysnäkemyksestä.
- Onikki, T. (2005) Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2005. Mistä mieli merkityksen tutkimukseen? Kognitiivisen kielentutkimuksen merkitysnäkemyksestä.
- Onikki-Rantajääskö, T. (2010). Ronald W. Langacker ja kognitiivisen kielitieteen perusta. In *Kielentutkimuksen modernit klassikot: kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede* (pp. 30-57). Gaudeamus.
- Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 2.9.2015. https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf
- Pajunen, A. (2001). *Argumenttirakenne: asiointilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä* (Vol. 187). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Palmu, T. (1999). Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 181-202.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. *Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 217.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Puustjärvi, A & Repokari, L 2017, ' Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa ', Suomen lääkirilehti, Vuosikerta. 72, Nro 21, Sivut 1364-1367.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 379.
- Röning, T. 2013. Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-161.

- Saeed, J. I. (2009). *Semantics* (3rd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Salmi, V., & Kivivuori, J. (2009). Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. *Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, Verkkokatsauksia, 10*, 2009.
- Sariola, H. (2012). Kuritusväkivaltaa koskevat asenteet ja lapsiin kohdistuvan väkivallan kehitystrendejä Suomessa. *Lastensuojelun Keskusliiton Taloustutkimuksella teettämän kyselyn tulokset. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.*
- Sivonen, J. (2005). *Mutkia matkassa: Nykysuomen epäsuoraa reittiä ilmaisevien verbien kognitiivista semantiikkaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Stockwell, P. (1999). Towards a critical cognitive linguistics. *Discourses of war and conflict*, 510-528.
- Suoninen, E. (2016). Mistä on perheenäidit tehty. *Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Arja Jokinen & Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.*
- Suvilehto, J. T. (2018). Maintaining social bonds via touching: A cross-cultural study.
- Tainio, L. (2016). Kiusoittelun kielioppi: nuorten elämää luokahuoneissa. *AFinLAN Vuosikirja, (74)*, 20-42. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59718>
- Tainio, L., Heinonen, P., Karvonen, U. & Routarinne, S. (2019). ”Siin varmaa niinku raja ylitty.” Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. *Sukupuolentutkimus* 3/2019.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Kiinnipitäminen, viitattu 8.10.2019. <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-ka-sikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/rajoitustoimenpiteet-sijaishuollossa/kiinnipitaminen>
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Kuritusväkivalta, viitattu 8.10.2019. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/vakivallan-ehkaisy/lapsen-kaltointkohtelu
- Tolonen, T. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Turun sanomat 5.11.2017: Kallion lukion opettaja lähennellyt ja piinannut tyttöjä läpi 2000-luvun. Viitattu 4.9.2019. <https://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/3717788/Kallion+lukion+opettaja+lähennellyt+ja+piinannut+tyttöjä+läpi+2000luvun++seksuaalinen+koskeminen+tapautui+harjoituksissa+fiktio+sisalla>
- Uitto, M. & Syrjälä, L. (2008) Body, Caring and Power in Teacher–Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:4, 355-371, DOI: [10.1080/00313830802184517](https://doi.org/10.1080/00313830802184517)
- Moberg, K. U., & Kankkunen, R. (2007). *Rauhoittava kosketus: oksitosiinin parantava vaikutus kehossa*. Edita.
- Vanhanen, V. (2017). Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona. Pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto.

VISK: Vilkuna, M. (2008). *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. [Helsinki]: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Yle uutiset 17.10.2017: Me too -kampanja täytti somen – Seksuaalinen häirintä näkyy karuina lukuina jo kou-
lulaisten kyselyissä. Viitattu 11.01.2020

<https://yle.fi/uutiset/3-9886385>

Yle uutiset 07.05.2013: Alppilan erityisopettajan potkut muutettiin kirjalliseksi varoitukseksi. Viitattu
19.10.2019.

<https://yle.fi/uutiset/3-6631358>

Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2017). Questioning the no-touch discourse in physical education from a
children's rights perspective. *Sport, education and society*, 22(3), 305-320.

Liitteet

LIITE 1

Teemahaastattelurunko

Koskettava koulu -hanke

Perustietoja

1. Ikä?
2. Koulutus? Erityisopettajan koulutus?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
4. Minkätyyppisiä luokkia olet opettanut (esim. luokka-asteet)?
5. Millainen luokka tällä hetkellä (luokka-aste; opettaako muitakin kuin omaa luokkaa)?
6. Oletko opettanut eri kouluissa?
7. Millaisia muistoja sinulla on koskettamisesta koulussa?

Kokemuksia koskettamisesta

1. Muistatko, milloin viimeksi olet koskettnut oppilasta? Mistä syystä?

2. Millaisissa tilanteissa oppilaan koskettaminen on luontevaa?
3. Millaisissa tilanteissa koskettaminen on välttämätöntä/tarpeellista?
4. Mitä eri tapoja käytät oppilaiden koskettamiseen?
5. Kuinka tietoisesti kosketat? Onko koskettaminen rutiininomaista / suunniteltua toimintaa (esim. kättely) vai tapahtuuko sitä vuorovaikutuksen lomassa?
6. Käytätkö koskettamista pedagogisena välineenä? Millä tavalla? (esim. liikunta- tai käsityötunnilla tai draamassa)
7. Muistatko tilannetta, jossa olisit pohtinut, koskeako oppilasta vai ei? Tai jälkikäteen pohtinut, olisiko pitänyt koskea / jättää koskematta?
8. Oletko havainnut oppilaiden välistä koskettamista? Millaista oppilaiden välinen koskettaminen on? Oletko kiinnittänyt huomiota sekä myönteiseen että kielteiseen koskettamiseen oppilaiden välillä?
9. Oletko joutunut puuttumaan väkivaltatilanteeseen koulussa, esim. oppilaiden välinen fyysinen tappelu? Miten olet toiminut? Jos et ole, niin miten uskot toimivasi sellaisessa tilanteessa?

Koskettamisen variaatiot

1. Oletko kiinnittänyt huomiota siihen, keitä oppilaita kosketat?
 - a. Vaikuttaako oppilaan tausta (esim. maahanmuuttajatausta) tai yksilölliset piirteet koskettamiseen?
 - b. Vaikuttaako oppilaan ikä tai sukupuoli koskettamiseen?
 - c. Vaikuttaako se, onko yleisopetuksen oppilas / erityisoppilas?

2. Miten eri oppiaineiden tunneilla koskettaminen eroaa?

3. Miten oppiaineen sisältö vaikuttaa koskettamiseen?

Aloite koskettamiseen ja kosketukseen reagoiminen

1. Oletko tehnyt havaintoja, miten eri oppilaat reagoivat koskettamiseen, ja vaikuttaako se koskettamiseen jatkossa?

2. Tekevätkö oppilaat itse aloitteita koskettamiseen? Miten reagoit oppilaiden koskettaessa sinua?

Koskettamisesta puhuminen ja käsitykset koskettamisesta

1. Oletko puhunut oppilaidesi kanssa koskettamisesta tai tehnyt joitakin harjoituksia turvalliseen koskettamiseen liittyen? Jos olet, niin mitä ja millaisia?

2. Muistatko tilanteen esim. opettajainhuoneessa, jossa koskettamisesta on puhuttu? Mitä ja miten siitä on puhuttu?

3. Millainen ilmapiiri koulussa on koskettamisen suhteen? Kannustetaanko opettajia koskettamaan, vaietaanko aiheesta vai ohjeistetaanko välttämään koskettamista? Onko jotain sääntöjä?

4. Onko vanhempainilloissa tai vanhempien kanssa muussa yhteydessä ollut keskustelua oppilaiden koskettamisesta?

5. Vaikuttaako opettajan sukupuoli koskettamiseen, ja jos vaikuttaa, niin miten?

Ajankohtainen keskustelu koskettamisesta

1. Mitä ajatuksia julkisuudessa esillä olleet väkivalta-, hyväksikäyttö- ja ahdistelutapaukset ovat herättäneet koulussa? (Esim. Opettaja työntää oppilaan ulos ruokalasta; kovakourainen rankaiseminen? Opettaja hyväksikäyttää oppilaita? Oppilaiden opettajaan kohdistama väkivalta?)
2. Onko ajankohtainen keskustelu vaikuttanut koulun kosketusmyönteisyyteen/kielteisyyteen? Onko ajankohtainen keskustelu vaikuttanut suhtautumiseesi koskettamiseen?

Jos opettaja ei koske:

Miksi et kosketa?

Milloin olet päättänyt olla koskematta, oletko joskus aiemmin koskenut? Mikä on muuttanut käsitystäsi asiasta?

Mitä pitäisi muuttua, jotta voisit kuvitella koskettavasi?